

Marina Marcondes Machado

**A FLOR DA VIDA /
Sementeira para a fenomenologia da pequena infância**

**Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação**

**PUC-SP
São Paulo
2007**

Marina Marcondes Machado

**A FLOR DA VIDA /
Sementeira para a fenomenologia da pequena infância**

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo como exigência parcial
à obtenção do título de doutor em
Psicologia da Educação sob orientação da
Profa. Dra. Heloisa Szymanski

**Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação**

**PUC-SP
São Paulo
2007**

Aprovação da Banca Examinadora

.....

.....

.....

.....

.....

Agradecimentos

A professora Heloísa, pela orientação

*Ao Domingos e ao Paulo César, pelo **holding***

Ao Jonas, pelo amor e pelo humor

A Fabíola e Luciana, pelo testemunho

Ao Floriano e Maria Alice, pela companhia e generosidade nos debates em Leme

Aos amigos pacientes

A CAPES, pela concessão da bolsa flexibilizada, auxílio precioso que permite ao aluno

trabalhar e estudar concomitantemente

*Para a professora Maria Fernanda S. F. Beirão Dichtchekian –
pequena homenagem póstuma,
recordação de sua boa-vontade e sabedoria*

A FLOR DA VIDA/ Sementeira para a fenomenologia da pequena infância

Resumo

Esta tese procura perscrutar as relações adulto-criança do modo como proposto pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty em seus cursos na Sorbonne sobre pedagogia e psicologia da criança. Discute minuciosamente os existenciais outridade, corporalidade, lingüisticidade, temporalidade, espacialidade, mundaneidade e culpabilidade na infância e registra o processo da autora de produção de sentidos para a “pequena infância” (a criança de zero a seis anos de idade), na forma de relato de experiência.

A autora cria uma imagem em desenho que denomina “A flor da vida”: imagem onde os existenciais aparecem como pétalas, e a mundaneidade como cabo da flor; seu objetivo é mostrar uma visão da infância onde o modo de ser e estar no mundo da criança pequena é sempre totalizado e compreendido na coexistência com seu corpo, com os outros, com o tempo e com o espaço vividos, com sua língua mãe e a culpabilidade.

A autora propõe uma hermenêutica da infância a partir de seu trabalho junto a crianças como professora de teatro, psicoterapeuta e estudiosa de Fenomenologia, e conclui que os existenciais podem ser cuidadosamente cultivados pelos adultos, de modo a propiciar às crianças pequenas o conhecimento de si, do Outro e da Cultura humana. Nessa chave, à luz da lingüisticidade, as crianças estarão, desde a mais tenra idade, livres para expressar o sentido de suas experiências de vida.

Palavras-chave: Fenomenologia da Infância; Psicologia Fenomenológica; Infância e Existenciais; Relação Adulto-Criança; Hermenêutica da Primeira Infância.

LIFE FLOWER/

A garden of seedlings in early childhood phenomenology

Abstract

The thesis seeks to examine the adult-child relationship according to the precepts the philosopher Maurice Merleau-Ponty expounded in his Sorbonne lectures on child psychology and pedagogy. The thesis's author discusses in detail the concepts of otherness, corporeality, linguisticity, temporality, spaciality, mundaneity, and culpability in childhood and presents a register of the process of production of meaning in early childhood (from birth to six years of age).

The author offers a drawn image which she calls "The flower of life," in which the existentials appear as petals and mundaneity as the stem. The purpose is to show a conception of childhood in which the child's manner of being in the world is always holistic and understood as the child's coexistence with her body, with other people, with the time and space in which she lives, with her mother tongue, and with culpability.

The author proposes a hermeneutics of childhood based on her work with children as theater teacher and psychotherapist. She concludes that the existentials ought to be carefully cultivated by adults, so that young children may acquire self-knowledge, knowledge of the other and of human culture. In this manner, under the guiding light of linguisticity, children from the earliest age on may acquire the capacity to express the meaning of their life experiences.

Key words: Phenomenology of Childhood; Phenomenological Psychology; Childhood and Existentials; Adult-Child Relationship; Hermeneutics of Early Childhood.

A FLOR DA VIDA / Sementeira para a fenomenologia da pequena infância

Sumário

Prólogo

Sementes de flores /

Percurso de meu pensamento sobre a infância e a criança

- Primeiro momento: busco, e encontro uma teoria.....1
- Segundo momento: afasto-me da teoria, para “olhar com os olhos”.....5
- Terceiro momento: procuro formação acadêmica.....7
- Quarto momento: meu pensamento hoje.....9
- Minha questão repensa um pensamento.....12
- Para desenvolver “uma nova linguagem”: Método da psicologia da criança....14
- Infância e Poesia.....18
- A Flor da Vida.....19

I Entreato

Sobre um fazer:

das leituras para a escritura da tese.....23

Primeiro Ato

A Flor da Vida /

A condição da criança humana: os existenciais na infância

I- Outridade

- De onde viemos.....31
- O outro sou eu.....36
- Quem sou eu? O Outro dos Outros.....37
- A outridade da criança pequena tornada visível.....39
- Interfaces entre os existenciais.....45

II-Corporalidade

- Unidade do corpo próprio.....50
- Os sentidos.....55
- Os lugares do corpo.....62
- O corpo sexuado: ser menino, ser menina.....66
- A corporalidade da criança pequena tornada visível.....87
- Interfaces entre os existenciais.....73

III-Lingüística

- Ser languageiro.....76
- A fala dos adultos “diz” a infância.....83
- A lingüística da criança pequena tornada visível.....87
- Interfaces entre os existenciais.....92

IV-Temporalidade e Espacialidade

- Tempo-espaço da infância: um “tempo” e um “espaço” *povoados*.....94
- A espacialidade da criança pequena tornada visível.....97
- A temporalidade da criança pequena tornada visível.....101
- Interfaces entre os existenciais.....103

V-Mundaneidade

- Infância e ser-no-mundo: *mundocentrismo*.....106
- O Outro é narrador do mundo.....110
- A mundaneidade da criança pequena tornada visível.....112
- Interfaces entre os existenciais.....113

VI-Culpabilidade

- Co-existir: culpabilidade.....116
- Co-existir: responsabilidade.....118
- Co-existir: o sentimento de pertença.....121
- A culpabilidade da criança pequena tornada visível.....123

II Entreato

Prenúncio de uma colheita	125
--	------------

Segundo Ato

Cultivar a Flor da Vida: desdobramentos

• Psicologia fenomenológica e sua serventia.....	132
• Antropologia e Psicologia fenomenológica como campos do saber humano.....	134
• Definir “cultura” para fazer aproximações a uma psicologia cultural.....	136
• A Psicologia cultural de Jerome Bruner.....	137
• Fenomenologia da pequena infância: interpretação compreensiva das relações adulto-criança.....	141
• Retomada da aproximação infância-poesia: busca da lingüisticidade na relação adulto-criança em um exercício criativo.....	145
• Pequena hermenêutica do poema <i>Cantos de infância</i>	148
• Contar “histórias comestíveis” para crianças de cinco anos: outra forma de presença da lingüisticidade entre adultos e crianças.....	152
• Pequena hermenêutica das “Histórias Comestíveis”.....	157
• Para além da sala de aula.....	162
• De volta às coisas mesmas.....	164

Epílogo

Propor à criança conhecer a si mesma, ao outro e à cultura: liberdade para expressar o sentido da experiência de viver

• Penúltimo momento: unidade e sentido da fenomenologia.....	169
• Último momento: re-visito a teoria.....	170
• Próximo momento: falar uma nova linguagem.....	173

Referências Bibliográficas.....	178
--	------------

*Quando se está na idade de imaginar,
não se sabe dizer como e por que se imagina.
Quando se pode dizer como se imagina,
já não se imagina.
Seria preciso, então, desamadurecer.*

Gaston Bachelard

Prólogo

Sementes de flores/

Percurso de meu pensamento sobre a infância e a criança

• **Primeiro momento:**

busco, e encontro uma teoria

Esta reflexão inicial vai revelar ao leitor o percurso do meu pensamento sobre a criança e a infância. Este caminho inicia-se 27 anos atrás, mais precisamente em 1980, quando conheci o diretor teatral e dramaturgo Ilo Krugli, criador do Grupo Ventoforte. Eu tinha 19 anos de idade – e pouco sabia sobre o que era uma criança.

A partir das memórias de infância de cada ator, Ilo trabalha a maneira de atuar, algo bastante próximo da criança que cada um foi, o que inclui dados biográficos bem como imaginativos. Fui atriz e arte-educadora na Casa do Ventoforte por dois anos e meio. Pouco tempo depois, ao me casar, empreguei-me em pré-escolas, como professora de classe. Foi por meio de um grupo de estudos junto a professores de crianças pré-escolares que entrei em contato com a obra do psicanalista inglês D. W. Winnicott (1896-1971).

Quando engravidei, precisei ficar alguns meses de repouso e, junto com a experiência da gestação, iniciei um fazer, artesanal e artístico, de construção de brinquedos a partir de materiais de sucata de madeira, tecido, lata e papel. Criei um espaço chamado *Brinquinharia – Oficina de Brinquedos*; ali fazia bazares de brinquedos e dava cursos para adultos, ensinando como trabalhar criativamente com materiais de sucata, restos ou refugos.

Quando meu filho fez três anos de idade, voltei a trabalhar como arte-educadora: ingressei para o corpo docente da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA/SP). Entusiasmada com esta escola, que funciona dentro de um parque público, e com o contato renovado com crianças pequenas, escrevi meu primeiro livro: *O brinquedo-sucata e a criança / A importância do brincar * Atividades e materiais* (São Paulo: Edições Loyola, 1994). Este livro, hoje, encontra-se em revisão para a sexta edição.

Um livro em sexta edição indica sucesso e excelente sobrevida editorial. Este trabalho, por tematizar a utilização da sucata como material para a transformação artística, encontra-se hoje afinado com as práticas ecológicas de reciclagem do lixo e dos refugos. Mas certamente seu sucesso deu-se também por divulgar noções psicológicas importantes acerca do brincar, em linguagem acessível. Além da beleza da capa!

No momento em que escrevia o livro, estava apaixonada pela obra de Winnicott, estudioso da infância que, no final de sua vida, desenvolveu uma teoria sobre a brincadeira; propôs que o brincar é a primeira atividade cultural das crianças. Essa teoria, concretizada no conceito de “espaço potencial”, foi criada por Winnicott a partir da sua experiência clínica com crianças. Winnicott foi pediatra, depois psiquiatra infantil, e mais tarde, psicanalista. Minha reflexão nesta tese partirá muitas vezes da teoria winnicottiana e conversará com o posterior desdobramento de meu próprio pensamento sobre o brincar, a criança e a infância, a partir de meus estudos da psicologia fenomenológica e descritiva.

Para o psicanalista inglês, brincar é uma linguagem universal entre mães e bebês. Ele argumenta que os adultos precisam fornecer um bom ambiente inicial para as crianças, de modo que a liberdade para brincar e para imaginar surjam na vida do bebê. A esse bom ambiente, Winnicott dá o nome de “**ambiente facilitador**”.

O ambiente facilitador não é um ambiente físico concreto: o ambiente facilitador é feito de uma atitude, uma maneira de fornecer cuidados aos bebês e às crianças pequenas, de modo a **apresentar** a elas **a realidade em pequenas doses**. A atitude que os adultos deveriam adotar é de concomitantes presença e ausência, proteção e liberdade. O foco da teoria winnicottiana não está, portanto, no ambiente físico, e sim, nos **laços afetivos**. Um bom ambiente é aquele onde os adultos que cuidam das crianças o fazem de maneira dedicada, receptiva, acolhedora.

Aos poucos os adultos apresentam o mundo à criança: seria interessante que isso se desse sem atropelamentos, em busca de um modo de ser relaxado e tranquilo para acompanhar seu crescimento. Para Winnicott, não importam os objetos chamados “brinquedos”, mas

antes, os “objetos de amor” que brinquem conosco: **as pessoas**. São os “objetos de amor” iniciais: a mãe, o pai e outros adultos-cuidadores. Antes de brincar com brinquedos, brinca-se com pessoas – e consigo mesmo. Brincar é portanto forma de conhecer e experienciar nosso contato com as pessoas e com o mundo: um modo de relacionar-se. Trata-se também, para Winnicott, de fazer uso dos símbolos, que transitam entre “o de dentro” e “o de fora” de cada um de nós. Chamo atenção para o meu uso de aspas para “o de dentro” e “o de fora” pois esta separação é, em certa medida, artificial – isso será discutido, na tese, a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty -- mas a própria noção de “espaço potencial” winnicottiana aponta para esta artificialidade. Digamos que o “espaço potencial” está *entre* você e eu; é um lugar vivo, afetivo, de inter-relação. No início da vida humana, o “espaço potencial” está entre cada mãe e seu bebê.

Segundo Winnicott, o “espaço potencial” surge numa idade muito tenra: acontece entre mães e bebês que vivem suas primeiras experiências de separação. Os bebês fazem uma espécie de “auto-consolo” e elegem um brinquedo, uma manta, um pedaço de fralda ou xale para brincar: segurar, lambar, cheirar... Para Winnicott, o fiozinho de manta, a fralda, o urso de pelúcia, ou outro brinquedo preferido, são aquilo que ele denomina “objetos transicionais”. Eles são “transicionais” pois transitam entre o “eu” e o “outro”, fazem trânsito entre a saudade e a pessoa mesma, entre um sentimento e o mundo compartilhado. O uso destes objetos pelos nenês é, para o autor, o primeiro uso de um símbolo.

Estar apto a eleger um brinquedo favorito, estar apto a auto-consolar-se segurando uma manta ou enrolando um fiozinho de lã, para o psicanalista, é um avanço enorme rumo à individuação¹. Brincar de faz-de-conta é um desdobramento deste fenômeno. Mais tarde as artes, a religião, a ciência, os ritos serão “brinquedos de adulto” – formas culturais de compartilhar a vida, a solidão, e até mesmo a noção de que tudo que nasce, morre. (Estou aqui, debruçada nesta tese de doutoramento, vivenciando justamente uma destas formas de brincar do adulto...)

¹ “Individuação” é um termo próprio da psicanálise winnicottiana; ao longo da tese, vou trabalhar com a noção existencial de “corporalidade”, que designará o *si mesmo*.

O livro *O brinquedo-sucata e a criança* foi escrito por mim entre 1990 e 1991, há dezessete anos, aproximadamente. A partir da teoria do “espaço potencial” criei o conceito de “brinquedo-sucata”, algo que difere bastante do fazer-brinquedos-com-sucata.

O “brinquedo-sucata” designa um brinquedo não-estruturado, sem forma de brinquedo convencional, e portanto passível de ser modelado, moldado e significado pela criança, da maneira que bem entender. São exemplos de “brinquedos-sucata”: rolhas, caixas de papelão, retalhos de pano, conchas, e assim por diante. Quando brinca com esses objetos, a criança dá a sua forma a eles: única, singular. Assim ela cria e recria natureza, cidade e cultura. Meu pensamento, neste sentido, já estava voltando-se para a compreensão fenomenológica da infância, ainda que apenas intuitivamente: pelo desdobramento do que é um “brinquedo não-estruturado”, aquele que não possui uma estrutura dada *a priori* para que a criança brinque com ele.

Mas também está lá escrito em meu primeiro livro que devemos “usar” as teorias, como crianças usam seus brinquedos: esburacando, amassando, explorando outros modos... desmistificando enfim – reflexão a partir de uma propositiva do psicanalista argentino Ricardo Rodulfo; desmistificar um autor é humanizá-lo, contextualizar o momento histórico do seu pensamento, procurar saber mais sobre sua teoria e interessar-se por contrapontos – outros modos de olhar para o mesmo tema; neste caso, o brincar, o brinquedo, a infância.

Buscar contrapontos foi o que fiz ao entrar para o curso de graduação em Psicologia, depois de ter escrito meu primeiro livro. Sonhava em ser psicanalista de crianças, e fui atrás desse projeto de futuro: um projeto de uma jovem profissional, para a qual o apego à teoria psicanalítica significou um porto seguro.

*

• **Segundo momento:**
afasto-me da teoria, para “olhar com os olhos”

Foi durante o curso de graduação em Psicologia que entrei em contato com o olhar fenomenológico e seu método analítico. A Fenomenologia é um método filosófico (o que equivale dizer, *uma maneira de pensar*) concebido pelo filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) e adotado por psicólogos e psiquiatras que iniciaram a chamada Psicologia Existencial (também sinônimo de Psicologia Compreensiva ou Psicologia Fenomenológica).

Este método filosófico ou *maneira de pensar*, quando inserido em uma prática profissional, propõe o afastamento de técnicas e teorias, e a aproximação de seu “objeto de estudo” tal como ele se apresenta: é preciso ir de encontro *à coisa mesma*. No caso da Psicologia e das outras ciências humanas, nosso “objeto de estudo” é o homem, e será necessário olhar para esse *objeto-sujeito* -- uma pessoa -- tal como ela se mostra, de modo a interpretar compreensivamente seus modos de ser e estar no mundo.

O lema ou palavra de ordem dos estudiosos da Fenomenologia é: *De volta às coisas mesmas*. Este lema justifica-se pois, em curto espaço de tempo, os pesquisadores das recém-nascidas ciências do homem enclausuraram-se de tal modo em suas teorias... incorrendo em psicologismos, historicismos, sociologismos... que terminaram por deixar de lado a vida mesma dos seus pesquisados; **deixou-se de olhar com os olhos** para o ser humano, passando-se a olhar, sempre, para o “objeto de estudo” a partir do viés das teorias.

Assim, o método fenomenológico, ao ser trazido para as ciências do homem, seja em pesquisa ou nas profissões, modifica o horizonte, dá novo foco ao trabalho a ser realizado: coloca entre parênteses noções teóricas como fio condutor *a priori*, e leva-nos a um contato direto e vivencial com as pessoas.

Meu segundo livro, intitulado *A Poética do Brincar* (São Paulo: Edições Loyola, 1998) é uma espécie de “resposta a mim mesma”: trata-se justamente de um desdobramento de meu estudo em Psicologia Fenomenológica, e também, uma homenagem ao filósofo Gaston Bachelard. “Resposta a mim mesma” pois já não me satisfazia mais com a teoria winnicottiana acerca do brincar, e meu sonho de me tornar psicanalista de crianças foi abalado pela frase pronunciada em sala de aula pelo professor Carlos Eduardo Freire: “A Fenomenologia prescinde de uma teoria do desenvolvimento”.

O abalo para mim relacionava-se diretamente com a descoberta de uma outra possível leitura sobre a infância, a criança e o brincar. Esta “outra leitura” é poética e existencial – não é teórica, e possui o rigor do método observacional e descritivo. Surgiu assim um novo horizonte, um novo panorama, uma nova visada. Este olhar está esboçado ou rabiscado em meu segundo livro.

O livro é pequenino como um livro de bolso e quer mostrar aos leitores adultos “uma ética e uma estética do brincar”. Como campo da “ética do brincar” entendo a busca de uma modo de ser que propicie a coexistência ética dos adultos em relação às crianças que brincam, de modo que brincar seja um direito. Esta atitude é muito próxima da noção de “ambiente facilitador” da teoria winnicottiana: é uma maneira de ser e estar no mundo que se encontra nas relações adulto-criança. A maneira de ser ética tem como valores o amor e o humor, e implica em um adulto que cuida porque se importa com as crianças no mundo. Essa atitude propicia às crianças uma ação estetizante do mundo: ou seja, a partir desta maneira de ser dos adultos com as crianças, elas poderão brincar e viver criativamente suas vidas, dando colorido a elas. Pensar a atitude ética dos adultos frente às crianças é também um dos fios condutores desta tese de doutorado – uma maneira de ser que, por meio das trocas intersubjetivas, leva adultos e crianças a crescerem juntos.

O brincar, a meu ver, não é parte do que se costuma chamar de “animação cultural”. É muito importante desenvolver junto às crianças quietude e capacidade contemplativa. O brincar poderá, assim, ser uma experiência estética: algumas brincadeiras intuem a essência e beleza da poesia. O brincar é um saber do corpo, não é apenas algo que se

aprende e se ensina. E a infância permanece em cada um de nós: conectada a experiências sensoriais e a uma outra temporalidade, que não a do relógio nem a do calendário. Pensar assim tem raízes no modo bachelardiano e identifica-se com o teatro proposto por Ilo Krugli. Ao estudar Fenomenologia e a obra de Bachelard, iniciei minha apropriação dessa visada como linguagem, como discurso, como um dizer possível acerca da criança e da infância -- maneira que faz contraponto com as visões desenvolvimentistas da Psicologia infantil.

A concepção de um discurso, publicado em livro, nomeado *A poética do brincar*, defendeu o direito das crianças àquilo que eu chamei de “infância vivida” – algo que contrapõe-se às muitas e muitas “infâncias morridas”, infâncias mortas por querelas tipicamente adultas: guerras, abusos, fome, atentados, doenças, etc.

*

Terceiro momento:

Procuo ampliar a formação acadêmica

Afastada da Psicanálise e procurando estar mais próxima das crianças mesmas, terminada a graduação em Psicologia, ingressei no Mestrado em Artes, na Escola de Comunicação e Artes da USP. Sob orientação da professora Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, desenvolvi uma pesquisa cujo tema foi o teatro e a infância – mais precisamente, a “representação” da personagem criança.

Minha dissertação procurou novas maneiras de conversar sobre a infância e foi publicada em forma de livro em 2004, com o título *Cacos de infância/ Teatro da solidão compartilhada* (São Paulo: Fapesp/Annablume). Trata-se de meu terceiro livro; a partir dele inicio uma pesquisa acadêmica própria, embasada nas noções de psicologia da criança como esboçadas por Merleau-Ponty (1990a e 1990b) em seus *Cursos na Sorbonne*, cujos apontamentos de alunos foram publicados em livros, traduzidos e editados no Brasil pela Papyrus. Foi plantada a semente de um terceiro momento de meu

pensamento sobre a infância, onde converso e faço interlocução com minha prática como professora de teatro de crianças, bem como com minha formação como psicóloga.

Poderia dizer que meu caminho, na pesquisa de mestrado, foi *de Winnicott a Merleau-Ponty*: em busca de uma espécie de síntese, prática e reflexiva, que aconteceu a partir da criação de um espetáculo teatral que tematizou nascimento, vida e morte.

O trabalho teatral, cujo título é também *Cacos de infância*, foi pensado de uma maneira processual, ou seja, não escrevi de antemão uma peça para ser encenada *a posteriori*: trabalhei com uma atriz e dois músicos a construção das cenas, durante alguns meses de encontros vivenciais. Aos poucos escrevi um texto dramaturgico em processo (maneira de dizer da metodologia de criação denominada *work in process*), fazendo surgir um espetáculo de cerca de meia hora que foi encenado por apenas quatro vezes, em espaços não-convencionais (isto é, fora do teatro). A experiência em *Cacos de infância* fala sobre os temas existenciais do nascimento, vida e morte para uma platéia “de todas as idades” – inclusive crianças – e fazê-lo foi revisitar e criticar, em ação teatral, o chamado teatro “infanto-juvenil”.

O trabalho em *Cacos de infância*, desenvolvido entre 1999 e 2000, deve muito ao Grupo Ventoforte, onde aprendi, entre 1980 e 1983, o princípio do “teatro para todas as idades”. Está aí embutida uma noção de infância, afinada com a noção proposta pelo poeta William Blake: a criança é *uma pessoa de pouca experiência*. Pessoa, desde a mais tenra idade: ser completo, ser vivente no mundo humano.

O desafio que enfrentei em meu mestrado foi o de trabalhar com o método fenomenológico em uma pesquisa inter-disciplinar, entre Psicologia, Artes e Teatro-educação. O processo está registrado no livro, cujo título remete a mosaicos e ladrilhos, e também a cacos de vidro, restos, sucatas e refugos. Aprendi, ao estudar a Fenomenologia, que o pensamento humano é ricamente circular, e vejo hoje o desenho de um “círculo hermenêutico” entre minha vida e meus escritos, círculo traçado a partir do conhecimento vivido e suas múltiplas facetas e significações. Durante a escritura da dissertação, vivi

uma difícil experiência de luto, o que concomitantemente dificultou e enriqueceu a reflexão acerca do sentido da vida.

O tempo e o espaço do brincar estão também presentes no livro *Cacos de infância*: de forma poética e circular, ou espiral, apresenta novas constelações de sentido, e novos mistérios também. Sempre restará um mistério.

*

• **Quarto momento:**
meu pensamento hoje

É em nós próprios que encontraremos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido.

Maurice Merleau-Ponty

Hoje estou debruçada sobre esta tese de doutoramento, em defesa de uma **Fenomenologia da infância**. Trata-se de ir além do senso comum, do conhecimento do cotidiano, da descrição ingênua da vida e das relações entre adultos e crianças, por meio do pensamento fenomenológico: mas ir também aquém, lá onde estão as crianças mesmas; sua experiência de vida é anterior a qualquer reflexão que adultos possam fazer, por exemplo, acerca das suas brincadeiras!

Quinze anos depois da escritura do manuscrito de *O brinquedo-sucata e a criança*, escrevo minha tese de doutorado; ainda trabalho como professora de teatro para crianças e, desde 2003, também sou professora de Psicologia Fenomenológica em um Centro Universitário de São Paulo, e atuo como psicoterapeuta, afinada com a Psicologia Fenomenológica.

Meu projeto é mergulhar na escritura de um texto, na criação de um dizer acerca da infância e da criança em coexistência com o adulto. Pretendo criar algo que, a partir de

meus estudos sobre o pensamento merleau-pontiano, busca **uma linguagem nova** que descreva e situe a criança e sua coexistência no mundo. Quero propor, por meio deste pensamento, um olhar para além e aquém das teorias – especialmente das teorias do desenvolvimento humano. Persigo, desde o momento do Trabalho de Conclusão de Curso, elaborado em 1997, o mistério contido na afirmação do professor da graduação em Psicologia (*a Psicologia Fenomenológica prescinde de uma teoria do desenvolvimento*) – mistério que causou em mim estranhamento e curiosidade, uma vez que desconhecia esta maneira de compreender o modo humano.

Esta será minha quarta obra, quarta reflexão sobre a criança. A comunicação que pretendo fazer será em nome do bem-estar e do bem-viver das crianças no mundo. Para que isso ocorra, proponho que os adultos leitores visitem suas maneiras de ser com as crianças. Gostaria que minha pesquisa pudesse significar uma contribuição política, no sentido que Hannahh Arendt dá à palavra “política”: todo discurso, toda palavra pensada e registrada é política, por tratar-se de linguagem humana, comunicação entre humanos, e portanto propositiva.

A minha propositiva é semear o olhar fenomenológico voltado para a vida das crianças, na comunidade leitora desta tese. Com isso tentarei levá-los *de volta às coisas mesmas*, e, pelo afastamento da técnica e do saber teórico, realizar uma aproximação antropológica às crianças, como elas se apresentam: **quem são elas? O que vivem, como vivem? O que nos dizem, e como dizem? Como brincam? Como silenciam?** Há que explorar um “saber afetivo” e suas possibilidades; a partir do método fenomenológico, surge um modo de ver, sentir e compreender a criança no mundo.

Para tal, há que se ouvir as crianças e acolhê-las em seu ponto de vista – algo aparentemente simples, despojado, quase-ingênuo, tornado banal ou complexo pelo vés da técnica e do conhecimento especializado, compartimentado em disciplinas e teorias sobre o homem.

A Psicologia clássica, aponta Merleau-Ponty, com suas explicações e causalidades, afastou o adulto estudioso da infância mesma, ao criar teorias e propor contextos disciplinares sobre quem são as crianças, como devem ser criadas, como se apresentam em cada “etapa da vida”.

Pela simplicidade contida na expressão “olhar com os olhos” (olhar adulto para a criança) proponho, neste doutoramento, **uma forma de comunicação da experiência infantil** a partir do método descritivo e compreensivo. Isto se dará a partir da apropriação da concepção merleau-pontiana sobre a psicologia da criança.

Por meio de noções relacionais², quero provocar algo no leitor para que, ele mesmo, sintam-se desafiado para desenvolver uma fenomenologia própria acerca das crianças com quem convive e trabalha: pela conversa, pelo diálogo, pela capacidade de descrever sem julgamento de antemão, ou procurando superar noções dadas *a priori* do que é uma criança. Em “julgamento de antemão” podemos incluir teorias e grades disciplinares; como “conversa e diálogo” entenda-se: criar modos de ser acolhedores e repletos de sentido.

Meu projeto é buscar de uma nova linguagem para falar dos pequenos seres linguajeiros que são as crianças de zero a seis anos. Quiçá um novo modo de *dizer a infância* possa trazer conforto, e propiciar, às crianças e aos adultos, novos jeitos de habitar o mundo. Novas propositivas existenciais podem, também, dar contorno a políticas públicas e a projetos educativos e culturais na área da infância.

*

² Não estaríamos “em relação com”, maneira de dizer que traduziria uma dicotomia ou separação entre eu e o outro, eu e o mundo, mas, antes, estamos **mergulhados em relações** – somos seres relacionais, no sentido daquele que estabelece vínculo, daquilo que diz respeito a.

- **Minha questão repensa um pensamento**

“Eu vou alí, volto...” – Miguilim disse. Miguilim tinha pegado um pensamento, quase que com suas mãos. (...) Repensava aquele pensamento, de muitas maneiras amarguras. Era um pensamento enorme, aí Miguilim tinha de rodear de todos os lados, em beira dele (...)

João Guimarães Rosa

Re-inicio o meu próprio *repensar de um pensamento* com a seguinte recordação: quando eu era estudante de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, vivenciei meus primeiros estudos em Fenomenologia com a professora Maria Fernanda S. F. Beirão Dichtchekian. Em 1993, no meu segundo ano da graduação do curso de Psicologia, perguntei à professora: *Existe uma educação ‘fenomenológica’ a ser dada às crianças?*

Era grande o meu desejo para encontrar um novo jeito de pensar a infância. Eu já trabalhava com crianças, no âmbito da arte-educação, desde 1981. A professora certamente percebeu minha voracidade e começou a responder, como aliás respondia a todas as perguntas “equivocadas” de seus alunos: *Então...* A professora nunca nomeava diretamente nossos equívocos – que eram muitos! – nunca se indignava com nossos erros, e sempre esperava pela experiência vivida por parte do aluno, de modo que ele se abrisse, por meio do estudo, da cotidianidade e da convivência com ela no semestre, para a clareira do conhecimento fenomenológico.

A professora Maria Fernanda faleceu; outros professores continuaram (e continuam) a lecionar Fenomenologia na graduação em Psicologia da PUC/SP: são excelentes psicólogos clínicos. O curso, ao privilegiar o olhar clínico, acaba por negligenciar o âmbito da pesquisa em Psicologia Fenomenológica. Essa negligência gera nos alunos que pretendem continuar seus estudos acadêmicos em Fenomenologia uma lacuna, e busco o preenchimento desta lacuna desde 1999, quando ingressei no Mestrado. Estudei em

minha dissertação as noções de infância de Gaston Bachelard e Maurice Merleau-Ponty, e criei uma dramaturgia a partir destas noções, com base em temas existenciais. Com o passar do tempo, alcancei a compreensão do “erro metodológico” que minha pergunta à professora continha, pois... *Como atingir uma pedagogia fenomenológica?* Existiria a possibilidade de uma **pedagogia sem pressupostos teóricos** iniciais – traçada simplesmente no caminho da criança *tal qual ela se apresenta?* Decifrar este enigma é a minha brincadeira de adulto, brincada aqui, nesta tese de doutoramento.

Surge, a partir destes “repensamentos”, um paradoxo, uma dificuldade de fato: se quisermos adentrar o campo antropológico e buscar compreender a criança “do ponto de vista do pesquisado”, e não do pesquisador... e se, no entanto, somos adultos, com tantos e tantos pontos de vista já arraigados sobre o que é a infância -- quem é, então, a criança?

Visitei uma primeira clareira ao recorrer à literatura e à poesia para chegar perto da criança mesma. Fiz isso em meus livros: a **aproximação entre infância e poesia** é a primeira chave para o repensar do meu pensamento acerca da criança e de sua existência.

Agora, na tese de doutoramento, procuro um outro modo de repensar a mesma questão (*Existe uma educação ‘fenomenológica’ a ser dada às crianças?*). Este outro modo pretende-se científico, no que diz respeito às Ciências do Homem; pretende-se científico e insere-se no percurso acadêmico, no contexto do programa em Psicologia da Educação da PUC/SP. E o desenho deste percurso é iniciado pela leitura cuidadosa dos dois volumes dos *Resumos de Cursos na Sorbonne*, registro da fenomenologia da infância tal como proposta por Merleau-Ponty.

*

• Para desenvolver “uma nova linguagem”:

Método da psicologia da criança

Minha tese fará especial interlocução com os cursos de Merleau-Ponty na Sorbonne (1990a e 1990b), mas conversarei também com outras reflexões suas sobre a criança e a infância, feitas ao longo de sua obra. Está registrado no volume 2 dos *Resumos dos Cursos na Sorbonne* como o filósofo propôs a maneira de realizar uma psicologia científica sobre a criança – uma psicologia que a enxergue do seu próprio ponto de vista: “do ponto de vista do pesquisado”. Esta maneira antropológica será alcançada quando o adulto puder olhar para a criança **a partir das relações adulto-criança**. Essa será, sempre, uma **relação assimétrica**³ – sendo esta assimetria a dificuldade inicial para se realizar uma psicologia científica da criança.

Para Merleau-Ponty, **não existe uma “natureza infantil”**: conceber uma natureza infantil *a priori* foi um dos grandes erros, segundo ele, daquilo que o filósofo nomeia “a psicologia clássica”. O grande objetivo de uma “nova psicologia” será “reintegrar a criança ao conjunto do meio social e histórico no qual ela vive e diante do qual ela reage”. (1990b:221). Para tal será necessário compreender que a criança é **polimorfa**, pois não encontra-se ainda “assumida pela sua futura formação cultural”. Essa característica de polimorfismo permite, na criança, a **coexistência de possibilidades**, e

Esse polimorfismo é acompanhado de prematuração: a criança leva, já de início, uma vida cultural; ela entra muito cedo em relação com seus semelhantes. Ela manifesta interesse pelos fenômenos mais complexos que a envolvem; por exemplo, pelos rostos para os quais ela adquire uma verdadeira ciência da decifração, numa época em que se poderia pensar que ela só tem uma vida sensorial. (idem ibidem)

³ A relação adulto-criança é assimétrica do ponto de vista dos saberes e da necessária responsabilidade dos adultos frente às crianças; mas aponta para a horizontalidade, pelo ponto de vista ético.

Já se vê esboçada, nesta breve citação, uma contraposição à noção de “inteligência sensório-motora”. Esta “verdadeira ciência da decifração” é uma espécie de hermenêutica pré-reflexiva, realizada pelo bebê, em suas inter-relações.

Merleau-Ponty ensinou seus cursos na Sorbonne no final da década de 40 do século XX; ele também conversava, naquele momento, com as “novas” pedagogias que inferem que o adulto deva ser “retirado” da educação:

A criança não pode adquirir as técnicas da vida se é deixada a si mesma ou submetida a seus educadores. Nos sistemas escolares, onde a criança está sempre diante da criança, o puerilismo desenvolve-se e reina um certo aborrecimento. Podemos nos perguntar se a presença do adulto e até certos conflitos com ele não têm valor formador. (1990b:218)

O que está em jogo é, sempre, a relação da criança com os adultos:

Urdimos, portanto, a cada momento, nas nossas relações com a criança, a sua atitude.

Como consequência, pode-se dizer que na psicologia da criança, antes mesmo que haja uma ciência psicológica, os fatos são sempre interpretados, porque eles são a expressão de uma relação estabelecida entre o adulto e a criança. Também o fato é sempre uma concepção que atesta o que a criança é, mas ao mesmo tempo como o adulto pensa a respeito dela e a trata. /grifos meus/ (1990b:222)

Merleau-Ponty aponta o caminho interpretativo para se realizar uma psicologia científica, e nova, acerca da criança. E é este caminho hermenêutico que pretendo trilhar na tese – seja por exemplo para alcançar a via da “arte de decifração de rostos” do ponto de vista do bebê, quanto para desvelar a troca de intersubjetividades entre bebês e adultos. Esta maneira de olhar está afinada com o que Geertz (2001) vai definir como uma “antropologia interpretativa”, algo a ser discutido mais tarde (“Segundo Ato” da tese).

O filósofo ensina que, para que haja rigor, “a ciência psicológica não poderá ser, em nenhum caso, uma simples notação dos fatos”. (idem ibidem) E segue afirmando que

A psicologia não é uma simples notação de tudo o que a criança diz e faz; são apenas traços de uma dinâmica do desenvolvimento que resulta da constelação familiar do ambiente social. O fato histórico não é nada, somente a significação é válida. O fato qualitativo é original e reconstruído. /grifo meu/ (1990b: 223)

Serão princípios essenciais para “um conhecimento científico rigoroso acerca da criança”: a reconstituição de uma dinâmica interpessoal, com base na recusa do pesquisador em “dispor os traços de uma natureza infantil”. É extremamente necessário levar em conta o *organismo em situação*, de modo a nunca separar o campo perceptivo do campo motor. E não se deve fazer “mau uso” na noção de objetividade: a vida da criança é vivida numa conexão com um **pensamento pseudo-objetivo**, e cabe ao adulto recusar olhá-la de modo estritamente objetivo/objetivante.

Outra prerrogativa para se fazer ciência humana acerca da vivência infantil reside em que o adulto não realize dicotomias – colocando entre parênteses a discussão entre o que é inato e o que é adquirido; entre o que é fisiológico e o que é psicológico; entre o que é maturação e o que é aprendizagem. Merleau-Ponty afirma que esta recusa a dicotomias é necessária pois tudo é relativo ao contexto, às situações: “Ora, se a criança constitui um momento numa dinâmica de conjunto, **é impossível repartir a conduta infantil**” /grifo meu/ (1990b:226). Nenhum dualismo cabe na constituição de uma psicologia fenomenológica da criança: faz-se premente a busca de totalidades.

Outra discussão importante que Merleau-Ponty realiza em suas reflexões acerca do método da psicologia da criança gira em torno da noção de **realismo**. É o adulto que possui visão de mundo e pensamento na perspectiva realista; a criança vive **um corpo fenomênico**, indiviso, anterior à unidade intelectual e ao realismo. É como se ela habitasse uma zona híbrida, a “zona da ambigüidade do onirismo” (1990a:223).

Assim Merleau-Ponty aponta um dos erros da psicologia clássica: a criança está de fato “aquém do lógico”, vive imersa numa experiência pré-objetiva, e as formulações das pesquisas tradicionais tiveram como pressuposto, sempre, a noção de **representação de mundo**. No entanto, a criança pequena não é representacional: ela não representa a si nem ao mundo, ela vive imersa no mundo e na cultura, **ela é a sua experiência** – não a representação dela. Ela realiza, em sua atitude, vivência e linguagem uma espécie de **unidade anterior à unidade intelectual**: vive “uma ordem que não é uma ordem racional mas que também não é o caos” (1990b:229). Sua vivência é de uma **unidade vivida, pré-lógica** – trata-se de uma primeira organização dos dados; a capacidade de re-estruturação destas vivências é que revelará desenvolvimento e maturação.

Como, então, abordar a criança?

Reconhecendo, sempre, a **ambigüidade** de uma “tensão particular entre aquele que não pode viver ainda segundo o modelo e o modelo” (1990b:220) dos pais, e o **polimorfismo** de sua experiência. E, para podermos fazer acontecer conhecimento científico do “outro”, “é preciso que o que era fundo se torne figura. É necessário que deixemos de ver como *fatum* o que provém de nós mesmos.” (1990b:223) Merleau-Ponty cita Moreno na argumentação da técnica do psicodrama: “É preciso que deixemos de nos ver como o reflexo do outro. Devemos nos ver como o outro nos vê”. (1990b:224). Nessa chave, devemos observar a percepção que a criança possui de si, das coisas, do mundo... e dos adultos. Será necessário “despertar nossa própria espontaneidade”, e olhar para a experiência relacional da criança no mundo.

Enfim, Merleau-Ponty explicita “precauções metodológicas” a serem tomadas para a concretização de um projeto científico para uma psicologia da criança:

1. Não há algo denominado “mentalidade infantil”, nem tampouco existe uma criança não-participante da vida humana adulta, sendo impossível “retirar o adulto” da sua vida;
2. A criança é polimorfa – inclusive do ponto de vista cultural;

3. Inteligência e imitação possibilitam “uma relação singular de identificação”, que introduz a criança na herança cultural;
4. Há um fenômeno de prematuração: a vida da criança está sempre, desde o início, definida relativamente a pessoas e instituições.

Isso posto, a concretização de um projeto de psicologia da criança há que pautar-se no esforço de criação de **uma nova linguagem**; descritiva, detalhista, relacional e que perscrute os âmbitos existenciais da mundaneidade (pela observação da relação criança-mundo); da corporalidade (pela observação da relação criança-corpo); da espacialidade (pela observação da relação criança-espço); da temporalidade (pela observação da relação criança-tempo); da outridade (pela observação da relação criança-outro); da lingüisticidade (pela observação da relação criança-discursividade, o que implicará na relação criança-cultura) – sendo este o resumo de meu projeto de tese.

A esses modos relacionais acrescentei a culpabilidade, de maneira a pensar um projeto onde a criança cresça lançada na experiência de responsabilizar-se, do cuidado e dos laços sociais.

*

• **Infância e Poesia**

No decorrer da tese, o leitor vai deparar-se com vários excertos poéticos: José Paulo Paes, Chico Buarque, Clarice Lispector. Poetas e canções da música popular brasileira são referências presentes em meus textos desde a escritura de *A poética do brincar*. Fernando Pessoa, pelo heterônimo Alberto Caeiro, referiu-se à criança como um ser sábio, essencial, capaz do **olhar de ver**. Ao adulto cabe o **olhar de conhecer** – sendo este, o “mal de adulto”.

Longe de idealizar ou colorir artificialmente a infância e a criança, procurarei, no decorrer do texto, interlocução lúdica e crítica com a linguagem poética – e comigo

mesma, junto à minha pretensão de provocar no leitor o desejo de concretizar comigo a fenomenologia da experiência relacional infantil.

Busco maneiras de dizer, a partir da ciência humana que é a psicologia fenomenológica, as relações da criança no mundo. Este dizer, em sintonia com a metodologia proposta por Merleau-Ponty, não deve ser lapidado ou construído por minha racionalidade: não há como “mediatizar”, pelo pensamento formal e pela linguagem adulta, experiências originárias da vida humana, tal como as apreende a criança pequena. Trata-se, portanto, de um enorme desafio.

*

• A Flor da Vida

Um dia...

Num eixo espaço-temporal

dois Outros me concebem –

Pelo corpo vivo e pela palavra,

Pelo encontro do eixo tempo-espaço com

O eixo corpo-língua,

Me torno um ser-no-mundo, uma criança humana.

A expressão *Flor da vida* sintetiza meu projeto de doutoramento: essa síntese está concretizada em uma imagem, um diagrama, um traçado ou esboço de flor; alusão, paráfrase e brincadeira com a expressão “Jardim de Infância”. Neste diagrama, o cabo da flor tem a “legenda” **mundaneidade**; os âmbitos existenciais estão distribuídos nas pétalas: **outridade**, **corporeidade**, **lingüística**, **temporalidade**, **espacialidade** e **culpabilidade**. A imagem da *Flor da vida* encontra-se na página a seguir.

Entrechos correponderão à discussão dos âmbitos existenciais – ou a uma *existenciália*, como quer o tradutor de Medard Boss (1976). Estes âmbitos não se separam, constituem um todo, daí o desenho da imagem total da *Flor*; inicialmente quero dar aos leitores uma visão panorâmica de como realizar uma fenomenologia do modo de ser criança: modo essencialmente relacional, e especialmente voltado, desde o início da vida, para as relações com os outros. Cada abertura de capítulo traz uma imagem, composta por mim, que conversa com aquele existencial, e com as possibilidades da *Flor*.

Interpretar fenomenologicamente as relações adulto-criança é o horizonte, é a forma de realização de uma psicologia verdadeiramente científica acerca da experiência de ser criança – em sintonia com Merleau-Ponty:

A única atitude científica em psicologia da criança é aquela que visa obter, por uma exploração exata dos fenômenos infantis e dos fenômenos adultos, um resumo fiel das relações entre a criança e o adulto, tais como se estabelecem efetivamente na própria pesquisa psicológica. (1990a:246)

Como moldura que delimita este trabalho, pergunto: *Como pode um adulto dizer o ver da criança pequena?* “Dizer o ver” é uma expressão poética que empresto de Ferreira Gullar (2003); “criança pequena” é a criança dos zero aos seis anos de idade, à maneira de Merleau-Ponty, que refere-se sempre à *criança pequena* em seus Cursos na Sorbonne: propositalmente, penso eu, como contraposição à psicologia clássica, que dividiu o desenvolvimento infantil em fases, etapas, faixas etárias. Adoto no subtítulo da tese a expressão “pequena infância”, dizer em voga no circuito acadêmico daqueles que estudam a criança de zero a seis anos.

Comentarei agora a estrutura do sumário da tese. Como estudiosa de teatro, optei por uma nomenclatura que remete à estrutura dramaturgica: um prólogo, dois atos, dois entreatos e um epílogo. O prólogo está dado aqui; o primeiro ato discute os existenciais na infância, e retoma, sempre, a cada pétala, o *todo da flor*. Os entreatos comentam a realização do texto mesmo, distanciam o leitor, convidando-o a pensar mais e melhor sobre o corpo do texto. O segundo ato comunica o que pode ser feito, como ação ética e política, a partir da

propositiva existencial da infância; e, finalmente, o epílogo fecha a “dramaturgia”, e busca projetos de futuro.

Há uma espécie de circularidade no texto, em especial no “primeiro ato”, que comenta os existenciais na infância. A cada fim de entrecho, escrevo um comentário com o subtítulo “Interfaces entre os existenciais”, como forma de lembrar o leitor da unidade da *Flor da vida*, e para explicitar, sempre, que separar os existenciais é algo que cumpre uma necessidade de organização de texto, e de noções que compõem o doutoramento como um todo. A circularidade é, também, um recurso dramático.

Minha experiência vivida nas artes cênicas me leva a escrever, algumas vezes, uma espécie de meta-texto: ou seja, *textos sobre os textos*, maneiras metalingüísticas que revelam a tessitura da tese.

Imaginei como interlocutor possível um leitor ávido, como eu, 13 anos atrás, nas aulas da professora Maria Fernanda, em busca de novas formas de ver a psicologia da criança e a infância. Por isso que converso com ele, com este leitor imaginário, especialmente nas sugestões de formas de registro da fenomenologia da infância – e proponho a ele que organize o “Diário de Bordo”, sua caderneta de observações, recurso metodológico tão caro às pesquisas antropológicas.

Pois então... Mãos à obra!

* * *

I Entreato

Sobre um fazer: das leituras para a escritura da tese

Quando eu procuro demais um ‘sentido’ – é aí que não o encontro. O sentido é tão pouco meu como aquilo que existisse no além. O sentido me vem através da respiração, e não em palavras. É um sopro.

Clarice Lispector

A partir de um dizer da Profa. Marina Célia Dias, no exame de qualificação, que pedia que eu cuidasse da não-dicotomia entre pensamento e sentimento -- pois a professora enxergou uma certa sobrevalorização da palavra “pensamento” em meu texto -- tive a idéia de escrever dois entreatos no decorrer da tese: um deles inicia-se aqui-agora, entre minha auto-apresentação e a discussão dos existenciais na infância; o outro entreato acontecerá entre a discussão dos existenciais e a hipótese de prerrogativas, a partir deles, para a fenomenologia da infância.

Segundo Pavis, em seu *Dicionário de Teatro*,

O entreato é o lapso de tempo entre os atos durante o qual o jogo é interrompido e o público deixa provisoriamente a sala de espetáculo. Ruptura que provoca a volta do tempo social, da desilusão e da reflexão. (1999:129)

Este primeiro entreato interrompe o texto que revela a narrativa de minha experiência vivida até chegar a desenvolver este doutoramento, para comentar algo acerca da metodologia para *atingir* a fenomenologia da infância, ou atingir a criança tal como ela se apresenta. Este entreato conversa acerca da metodologia **da escritura da tese**: mas não se trata de um texto “sobre” a metodologia de trabalho. A metodologia de trabalho revela-se na maneira mesma como a pesquisa está tecida, do início ao fim; imbricada, colada, bordada em cada momento do texto.

Brinco aqui com Clarice Lispector que pensa e sente ter desenvolvido uma “antimetodologia” para escrever. A “antimetodologia” não conhece a si mesma; disse Clarice:

A coisa vai-se fazendo em mim.

Não escolho o momento, é ele que me escolhe. Inspiração? Não existe. A gente tem é que estar preparada para o momento que escolhe a gente. O meu método de trabalho é estar com a ponta do lápis feita. O resto é quase orgânico, fora da minha deliberação, da minha alçada (...) (2004:78)

“Estar com a ponta do lápis feita” para a realização da fenomenologia da infância é estar afiado para a observação fenomenológica da criança no mundo. Obviamente existem diferenças entre o trabalho da escritora e o trabalho da psicóloga fenomenóloga; as semelhanças convergem no uso da palavra, na busca de **registro escrito de existências**.

A partir de meus estudos dos *Cursos na Sorbonne* de Merleau-Ponty, apreendi que uma “nova psicologia”, tal como proposta pelo filósofo, surgirá com uma “nova linguagem”, criada para descrever a criança *do ponto de vista dela mesma* – e não a partir de uma teoria do desenvolvimento. Cerca de dez anos atrás, realizei uma primeira aproximação a essa nova linguagem, em meu Trabalho de Conclusão de Curso, escrito no último ano de graduação em psicologia na PUC-SP. Era meu título: *Esboço de uma fenomenologia da criança da criança*. Naquele momento, de maneira absolutamente intuitiva, registrei em minha monografia observações de cenas do cotidiano da criança na cidade de São Paulo, e, em seguida, procurei um percurso possível de análise das relações adulto-criança.

Hoje espero, sinceramente, não ter perdido um grau de ingenuidade necessária para falar antropológicamente acerca da criança e da infância – mas percebo que meus estudos avançaram, e que uma “metodologia” precisa amadurecer, dar frutos. Conto com o olhar merleau-pontiano para isso; também evoco, neste *Entreato*, a escritora Clarice Lispector, de modo a dialogar com uma espécie de frescor e encantamento pela palavra -- e pelo pensamento criador, que, do meu ponto de vista, concretizam *uma fala falante* (algo discutido por mim no existencial *Linguística*, a seguir, no corpo da tese) que retrate a criança e suas relações no mundo, com os outros e com a cultura humana.

Convido meu leitor a encontrar-se, “no corredor do teatro”, com Clarice e seu “antimétodo” – convite paralelo à renovação da “cena do infantil” e do discurso do adulto acerca da infância, a ser renovado, distante de qualquer perspectiva racionalista.

*

O entreato tornou-se necessário pela renovação do cenário, no decorrer de uma longa pausa, de black-outs ou de mutações à vista. Mas sua função é sobretudo social. Ele generalizou-se assim para o teatro de corte do Renascimento, pois permite o encontro dos espectadores e a exposição das toaletes (daí o ritual do foyer na Ópera ou na Comédie-Française, no século XIX). (idem ibidem)

A partir da propositiva d’A *Flor da Vida*, pretendo semear a mudança de cenário, em conexão com o modo de ser e de estar da **criança pequena**. Esse modo de ser e estar encontra-se numa dimensão de vida **pré-reflexiva**, dimensão que revela um tipo de pensamento bem diverso do pensamento usual do adulto. É esse modo de pensar e de viver a vida que associo à “antimetodologia” de Clarice Lispector, que afirma em um depoimento:

Descobri que eu preciso não saber o que penso. Se eu ficar consciente do que penso passo a não poder mais pensar. Quando digo ‘pensar’ quer dizer sonhar palavras. Ou melhor: passo a só me ver pensar. Meu pensamento tem que ser um sentir. Penso tão depressa que não sei o que penso. Penso por imagens mais rápidas que as palavras do pensamento pudessem captar. O vazio, e o não pensar, é o melhor estado mental para que as imagens se façam.

/grifo meu/ (2004:80)

A imagem do vazio, de um pensamento conectado à imagem e ao sentimento, é muito própria como fagulha inicial para escrever sobre a criança e a infância, do ponto de vista fenomenológico: em busca de uma “nova linguagem”, como evoca Merleau-Ponty. O

vazio pode ser a ausência de pressupostos ou noções prévias, convite do método fenomenológico.

*

A dramaturgia clássica aceita os entreatos, esforçando-se para motivá-los e fazê-los servir à ilusão: “Nos intervalos dos atos, o teatro fica vazio, mas a ação não deixa de continuar fora do lugar da cena”, ou ainda: “O entreato é um repouso apenas para os espectadores, e não o é para a ação. Supõe-se que as personagens ajam no intervalo de um ato a outro” (Marmontel, 1763). Pouco importa a duração do entreato, se ela é motivada pela ação que se prolonga nos bastidores: “Já que a ação não pára de jeito nenhum, é preciso que, quando o movimento cessa no palco, continue por trás dele. Não há repouso, não há suspensão” (Diderot).

(...)

Este retorno à realidade convida o espectador, quer ele queira ou não, a pensar globalmente no que acaba de ver, a julgar o trabalho, a totalizar e a estruturar a massa das impressões. É o despertar do espírito crítico, e não é de se espantar que uma dramaturgia épica favoreça, até mesmo multiplique essas pausas no espetáculo, obrigando o público a “intervir” nesses momentos de desilusões. (idem ibidem)

Esta “pausa” para o entreato não pára, de modo algum, esta pesquisa – nem a vida mesma da criança no mundo. Peço ao leitor que se deixe provocar em direção aos próximos passos de semeadura da fenomenologia da infância. Disse Clarice: *Não se faz uma frase. A frase nasce. (...) As idéias me vêm puras e, uma vez formadas, como uma criança que nasce, dou-lhes inteira liberdade.* A escritora, quando cria personagens e contextos, não parte de noções pré-estabelecidas. Também aqui não se poderia partir de um construto de infância pré-moldado: fazê-lo seria um erro metodológico.

Como escreveu Bachelard, citado na epígrafe de abertura desta tese, será preciso *desamadurecer* para compreender a capacidade imaginativa da criança pequena, seu modo de ser e estar no mundo. As prerrogativas estão na vida cotidiana: no olhar cuidadoso para o brincar e o silenciar da criança, na possibilidade de escuta do adulto que “cria” a criança, que a “assiste” durante seu tempo de primeira infância.

Termino o primeiro entreato respondendo carinhosamente à Profa. Marina Célia: ela estava certa ao destacar a importância da não-sobrevalorização da função intelectual do pensamento, especialmente para conversar com crianças; é preciso perseguir a não-dicotomia entre pensar e sentir, entre criança e adulto, entre ser e mundo:

É que o mundo de fora também tem o seu ‘dentro’, daí a pergunta, daí os equívocos. O mundo de fora também é íntimo. Quem o trata com cerimônia e não o mistura a si mesmo não o vive, e é quem realmente o considera ‘estranho’ e ‘de fora’. A palavra ‘dicotomia’ é uma das mais secas do dicionário.

Clarice Lispector (2004:83)

* * *

Primeiro Ato

A Flor da Vida /

a condição da criança humana e os existenciais na infância

A criança é ao mesmo tempo a expressão do ser a dois de seus pais e sua negação: é o terceiro personagem que só poderá transformar essa relação. É por isso que Hegel diz: “O nascimento da criança é a morte dos pais”. É, ao mesmo tempo, cumprimento de sua união e sua transformação.

Merleau-Ponty

• **De onde viemos**

Abre-se aqui a reflexão sobre os existenciais na infância desta tese de doutoramento. Cabe um duplo sentido para o subtítulo acima – “de onde viemos?”, pergunta a mim mesma: de onde vim como pesquisadora e doutoranda?; e “de onde viemos?”, todos nós, que fomos concebidos crianças um dia.

De onde a pesquisadora veio, e para onde vai, é algo que o corpo do trabalho como um todo responderá. De onde as crianças vieram, é o passo zero para realizar a fenomenologia da infância; será preciso pensar os estados originários do ser criança, descrevê-los, compreendê-los em busca de uma rede de significações.

Primeira aproximação: toda criança advém de uma relação parental. Como revela a epígrafe escolhida para a abertura deste texto, a vinda de um bebê humano é concomitante esperança e ruptura na vida anterior de um casal – ou na vida de uma mulher que engravidou e levou a termo o projeto de ter um filho, caso ela não conviva com o progenitor masculino daquela criança. Há, de fato, particularidade e universalidade nas inúmeras respostas para a pergunta “de onde viemos?”.

Até o momento em que estou escrevendo esta tese, absolutamente todos os seres humanos vivos estiveram alojados em um útero feminino. Contextualizo assim pois já existem bebês fecundados *in vitro*; há crianças vivendo em lares de casais homossexuais, crianças adotivas ou concebidas de modo que óvulo ou espermatozóide foram doados para fecundação e gestação em outro corpo que não o da “mãe de criação”. A nova-velha pergunta “De onde vêm os bebês?” tende, portanto, neste século que se inicia, a ser respondida de diferentes formas, a partir de uma dimensão nova e anteriormente inusitada. Mas, de fato, todas as crianças passaram pelo período gestacional: total dependência de um Outro, alojadas no corpo de uma mulher.

O texto a seguir conversa com esse período inicial e nossa relação com o cordão umbilical. Essa vivência parece ser marcante e o autor do texto foi capaz de fazer ver uma dimensão poética extremamente fenomenológica:

O umbigo e seus mistérios

O umbigo é o vértice das curvas da vida. O óvulo fecundado, uma vez determinada sua maneira de ser, ele se cola aderido na parede uterina. Envia, como uma verruma, raízes que caminham em torção rosqueada, penetrando ferroadado na musculatura, chão a dentro, buscando o sustento e o alento. O útero é forno da vida.

O óvulo fecundado traz dentro de si a partitura completa da sinfonia de sua vida, espermatozofada devidamente pela graça divina. Duplica, triplica, decuplica. É quando, de repente, a gente mais envelhece. E, pela membrana translúcida, uma poesia líquida que vem como o sangue, transita pelo coração, em espantosas ternuras, pelo esplendor de suas raízes seletivas. E absorve o que quer.

Em pouco tempo já é uma gelatina ancorada ao útero materno com um funil alimentar fincado em sua musculatura. Suga pelas raízes, que convergem em ruas, que viram avenidas, que viram estradas. Então essa massa gelatinosa vai crescendo e dobrando, tomando forma e adquirindo funções. Plugada no

tempo, revive magicamente toda a evolução das espécies. Da alga ao peixe, do peixe ao mamífero, daí para nós. E todo esse crescimento especificado, pré-determinado, só pode acontecer por ter sido alimentado pelo cordão umbilical.

E esse retorno ancestral, repetindo a gênese e corrigindo defeitos, passa a limpo a história da evolução, a cada gestação. Tudo isso vem pelo cordão, esse canudinho que traz todos os elementos, que mergulham em vãos circulares, espirais e redemoinhos: o cálcio, o fósforo, o potássio, o nitrogênio, o carbono, o hidrogênio, a partir dos quais o mistério da vida produz aminoácidos. E eles nos produzem, de acordo com o que está escrito em nossas partituras. Por isso tem gente que é apenas ruído, tem gente que é rock, tem gente que é samba, tango, bolero ou forró. Mas tem gente que é sinfonia. E todos nós, durante trinta e seis semanas, ficamos imersos num líquido quente, virando cambotas ao compasso de nossa música, como um astronauta ensandecido dançando no espaço em torno do cordão umbilical que o liga à nave. Não é a gravidade que nos diferencia dele; é a gravidez.

Após o nascimento, o novo ser, ao contato com seu novo mundo, chora e grita, aspirando golfadas cada vez maiores de ar. Pega no tranco. E o cordão umbilical, exaurido de tanto trabalho, tem a instantânea percepção da inutilidade de continuar sua função. E, como uma concha, se fecha e se lacra numa cicatriz enigmática que serve de taça ao brindar o dever cumprido. Murcha, seca e cai. Alimentou tudo. Alimentou a evolução das espécies. E, na espécie, a evolução da estirpe. Por isso podemos fugir de tudo na vida; menos de nós mesmos. É a nossa sina.

*O umbigo dorme o seu descanso, enrodilhado de si mesmo, ponto sem ânsia, enovelado, lacrado. **Quase desabitado de carícias, permanece discreto – mas orgulhoso – como a haste de uma flor já colhida. E, sob esse aspecto, cada filho é uma flor colhida.** Cercado de poros dourados, o umbigo tem, ao norte, os seios que irão continuar a sua função; e ao sul, seu encaracolado jardim onde, oportunamente, nova semente será plantada.*

E essa cicatriz, lacrada e centrada no abdome com a graça do toque divino, todos nós, nascidos de mulher, devemos render nossas homenagens, com

um beijo. Um beijo de língua no chão do umbigo. Com mel ou doce de leite; com morango e chantilly; com vinho branco ou champanhe. Mas o que é melhor de tudo, pra quem é do ramo, puro e simples, só com os odores do corpo. Naturalmente. (Toledo,1997: 21-24) /grifos meus/

O autor de “O umbigo e seus mistérios” é médico, poeta e fotógrafo -- Marcelo de Almeida Toledo; seu texto encontra-se no livro *Anatomia Topográfica*. Apelidei o texto de “Fenomenologia do umbigo”. Sua poética revela algo sobre aquilo que a psicologia clássica nomeou a “simbiose mãe-bebê”, e o faz de uma maneira extremamente concreta e humana; integra e sintetiza, no umbigo, o que cada um de nós viveu originariamente. A vivência do encontro dos nossos pais, e da multiplicação celular do encontro do óvulo com o espermatozóide que, poetizada, dá sentido a esse “pedaço do todo” de nosso corpo -- o umbigo. Destaco a imagem do filho como “flor colhida”, pertinente e bem casada com a *Flor da vida*.

Depois de cortado o cordão no parto, experienciamos outros cordões, cordas, cordinhas: apegos aos outros, que nos dão lugar no mundo. O psicanalista Winnicott observou, em sua prática profissional, inúmeras crianças apegadas a cordões, tanto em sessões de análise quanto em situações cotidianas.

É curioso pensar na expressão popular para designar pessoas egoístas ou auto-centradas: *tudo parece girar ao redor do próprio umbigo*. Isso também me remete a um comentário do filósofo Merleau-Ponty sobre a noção piagetiana de “egocentrismo”; ele interpreta esta condição de modo diferente, e diz que a criança encontra-se, originariamente, **mundocentrada** – uma vez que, em idade tenra, suas “estruturas egóicas” não se definiram. Retomarei essa discussão no trecho do existencial “Mundaneidade”, mais adiante.

É muito interessante olhar a partir deste ponto de vista: a criança de colo sem um contorno definido, entregue, misturada ao corpo da mãe e ao mundo – mundo ao qual ela lhe apresenta. Portanto a noção de **ser-no-mundo** é extremamente apropriada para falar

sobre a vida da primeira infância: estou no mundo, que me é apresentado inicialmente pelos adultos, que só pode ser apreendido a partir de meu corpo:

O meio humano parental é o mediador, na primeira infância, de todas as relações com o mundo e com o ser. O que se chama de inteligência é um nome para designar o tipo de relações com o outro, o modo de intersubjetividade na qual a criança chega. (...) /grifo meu/

Merleau-Ponty (1990b:69)

Reside justamente nos “modos de intersubjetividade” a chave da compreensão fenomenológica da vida humana e das relações, fundante para a compreensão da realidade. Para o professor Guimarães Lopes, “a essência do fenômeno psíquico reside na disponibilidade relacional” (1993:86). Está na capacidade humana de relacionar-se, especialmente por meio da linguagem, a possibilidade da descoberta do outro e do mundo. Escreve também o professor Guimarães: “Outridade é a constitucionalidade própria do outro não simples carta de alforria por nós consentida ou tolerada” (idem *ibidem*).

Nossa existência está destinada à convivência, a um existir social. O modo de ser criança acontece, sempre, em intersecção com o modo adulto: a dupla criança-adulto (e portanto eu-outro) é indissociável, no processo de *hominização*.⁴

*

⁴ Uso essa palavra em conexão com o pensamento e a linguagem de Michel Serres, filósofo francês contemporâneo que criou o neologismo “hominiscência” – algo que designa a “emergência hominiana” para ir em direção a “uma outra humanidade”. (vide *Hominiscência/O começo de uma outra humanidade?*; RJ: Bertrand Brasil, 2003).

• **O outro sou eu**

Como o 'eu penso' poderia migrar para fora de mim, se o outro sou eu mesmo?

Merleau-Ponty

O outro “sou eu mesmo” para o fenomenólogo pois, na experiência existencial de ser-no-mundo, não é possível conceber qualquer pessoa ou coisa no mundo “por si só”, isoladamente. Estamos mergulhados em situações relacionais, em contextos vividos, de tal maneira que qualquer ato de isolamento ou busca por “objetividade pura” torna-se impossível. Merleau-Ponty nos diz que a ciência tradicional, ao buscar neutralidade e categorizações, realizou “o sobrevôo” do pensamento; e, para pensar fenomenologicamente, o filósofo propõe a imagem do “mergulho da gaviota”. Pensamento e existência são mergulhos humanos indissociáveis, tal qual eu-outro, eu-mundo, eu-cultura são unidades relacionais.

As crianças estiveram mergulhadas no líquido amniótico; ao sair do ambiente intra-uterino, mergulham na vida humana. O útero: imagem da primeira casa, meditou Gaston Bachelard. Experiência aquática e simbiótica, de dependência total, avaliada por psicólogos e psicanalistas como momento de extrema importância na gênese psíquica individual. Na experiência de nascimento, no trabalho de parto, cada criança vive um primeiro rito de passagem. Alguns místicos comparam a experiência intra-uterina àquilo que nomeiam *Nirvana*: termo sânscrito para “supremo apaziguamento”.

Adultos costumavam fazer “trouxinhas” de seus bebês, amarrando-os em mantas ou cobertores: isso era também uma maneira de propiciar apaziguamento ao recém-nascido, reproduzindo a maneira de ser apertada de estar em um útero a termo. Quando uma mãe

faz de seu bebê um pacotinho, ela mesma revive a situação do *holding*⁵ intra-uterino, lembrança de um segurar firme, longe das novas sensações de frio, calor, fome, susto com barulhos, estranhamento do mundo enfim.

Em questão de dias o próprio bebê se incomodará ao ser contido na “trouxinha”. Sua jornada em direção ao que Merleau-Ponty nomeia **corpo próprio** iniciou-se: busca sem fim. No entanto a fusão entre ele e sua mãe -- e vice-versa! – ficará como marca indelével da condição humana, revivida na situação amorosa, do apaixonamento, bem como na experiência da cólera e da desilusão. É ou não o outro um eu-mesmo? Uma pergunta filosófica que não cessará, ao longo da nossa existência.

*

• Quem sou eu? O Outro dos Outros

(...) eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu.

Clarice Lispector

O psicanalista Winnicott comparou bebês a filósofos, e o fez, em certo sentido, na contramão das propositivas piagetianas para o desenvolvimento humano. Para Winnicott,

⁵ “Holding” é um termo tipicamente winnicottiano e na maior parte das vezes traduzido por “segurar”: (...) “minha tendência é pensar em termos de “segurar”. Isso vale para o “segurar” físico na vida intra-uterina, e gradualmente amplia seu alcance, adquirindo o significado da globalidade do cuidado adaptativo em relação à infância, incluindo a forma de manuseio. (...) Num ambiente que propicia um “segurar” satisfatório, o bebê é capaz de realizar o desenvolvimento pessoal de acordo com suas tendências herdadas. O resultado é uma continuidade da existência, que se transforma num senso de existir, num senso de *self*, e finalmente resulta em autonomia.” (In *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996:22).

desde tenra idade as crianças são efetivamente capazes de “simbolizar” – enquanto que, para Piaget, a maneira de pensar da criança de tenra idade é “sensório-motora”, modo de ser onde não é possível, ainda, simbolização. Mas Winnicott afirma que os bebês “simbolizam” quando utilizam um brinquedo ou pedaço de fralda como “objeto transicional”: objeto carregado de significação que apazigüa, rememora a mãe e as boas experiências vividas com ela.

Ao afirmar que os bebês realizam uma pesquisa filosófica, Winnicott deu à criança humana status de “pensador existencialista”: disse o psicanalista inglês que o bebê pensa e pergunta *quem sou eu?*, por meio de vivências de aproximação e afastamento do Outro, especialmente todos aqueles que exercem cuidados de maternagem. Vive-se, inicialmente, sob o desígnio da vontade dos cuidadores, o tempo todo; com o passar tempo, a criança pequena amadurece, modifica-se e impõe seu desejo: muitas vezes dizemos que um bebê “já possui temperamento próprio”.

Penso que Clarice Lispector comenta, no texto da epígrafe, ser fácil “ser o outro” por tratar-se de uma existência pautada naquilo que o outro “lê” em nós, tal qual a mãe que agasalha os pés gelados de seu filho recém-nascido; difícil mesmo é trilhar o caminho de separação, entre “Eu” e o “Outro”, caminho longo, e que entretanto nunca se completa; poderemos vestir nossas meias, com independência, um dia, mas estar no mundo “escrevendo” nosso percurso – em contraponto a “ser lido por um outro” -- é algo que requer maturidade, tempo e capacidade para responsabilizar-se por uma existência. De qualquer maneira, a compreensão fenomenológica do humano nunca fará separação entre o percurso que eu escrevo e desenho daquilo que o outro lê e vê em mim.

*

• **A outridade da criança pequena tornada visível**

A análise da percepção segundo Merleau-Ponty permite compreender melhor a questão do outro, logo colocar melhor esta questão da comunicação. Ela situa-se entre a consciência íntima de si e o anonimato da vida corporal, da qual é condição de existência.

(Dosse apud Heleno, 2001:22)

Início aqui meu convite ao leitor que deseje, ele mesmo, realizar uma fenomenologia das crianças no mundo. **Narrar** de onde viemos e para onde vamos é algo que pode tornar a relação criança-outro visível. **Descrever** e **registrar** a história pregressa das crianças, realizar um Diário de Bordo -- não à maneira dos prototípicos “álbuns do bebê”, mas antes com o colorido existencial que o dizer algo em palavra revela, sobre a relação dos adultos com a criança que vai chegar. E que as palavras já possam ser, como quer Merleau-Ponty, uma fala autêntica e significativa sobre a nova vida a caminho.

Merleau-Ponty dedicou aulas de seus *Cursos na Sorbonne* para discutir “As relações com o outro na criança” (1990b / 63-149). É no registro escrito destas aulas que o filósofo discute o “meio humano e parental” como **mediador** -- a fenomenologia da outridade na infância, necessariamente, contará com a observação minuciosa do meio humano mediador. Isso nos remete a uma espécie de culturalismo: “A relação criança-outro e a relação criança e sua cultura estão profundamente ligadas” (1990b:131). Esse “culturalismo” será retomado e discutido no Segundo Ato desta tese.

Anterior ao estudo das relações da criança com seus pais, irmãos e irmãs, o meio escolar, etc., Merleau-Ponty nos apresenta um problema teórico a ser resolvido: “Em que condições a criança entra em relação com o outro? Qual é a natureza dessa relação? Como ela se estabelece?” (1990b:69)

Merleau-Ponty critica a maneira de resolver o problema pela “psicologia clássica”, que utiliza-se das noções de **psiquismo** (“o que está dado a um só”) e de **representação** do

corpo do outro. Ora, se “o psiquismo do outro é inapreensível na sua própria essência, é incomunicável” – isso dificultará enormemente o estudo do estabelecimento de um “eu” e um “outro”. O corpo do outro, para a psicologia clássica, é passível de um psiquismo conhecido pela **sinestesia** (“meu corpo seria apreendido por mim por meio de uma massa de sensações brutas que me ensinam a respeito do estado de meus diferentes órgãos, de minhas diferentes funções”). Mas, se só posso adquirir consciência de meu corpo pela sinestesia, “ela permanece impenetrável ao outro, e o conhecimento do outro torna-se, então, impossível” (1990b:69).

A reforma proposta pelo projeto de psicologia fenomenológica de Merleau-Ponty inicia-se com a substituição da noção de psiquismo pela **noção de conduta**, e a noção de sinestesia pela **noção de esquema de postura**. Será assim que se constiurá um “sistema de dois termos”: “meu comportamento, o comportamento do outro – que constituem um todo”. E nos remete a Husserl:

Para Husserl, por exemplo, a percepção do outro é como um fenômeno de acoplamento (termo tomado ao mesmo tempo no sentido fisiológico e no sentido mais geral de par): percebo o corpo do outro e sinto nele as mesmas intenções que as que animam meu próprio corpo, e reciprocamente. Não se pode perceber o outro se se faz a distinção entre um ego e outro; ao contrário, isto se torna impossível se a psicogênese começa por um estado em que a criança se ignora como diferente.

Tomo, pouco a pouco, consciência de que meu corpo é fechado em mim. Correlativamente, produz-se uma modificação da imagem do outro, que aparece na sua insularidade. (1990b:71)

Na criança recém-nascida, não haveria real percepção do corpo ou do outro: “até três meses, há não noção de seu corpo mas somente uma impressão de falta de completude”. Seu corpo é bucal e respiratório; e apenas entre o terceiro e o sexto mês, pelo processo de mielinização, que a criança vivencia “a soldagem entre o externo e o interno”. (...) “Não há esquema corporal total (...). Inicialmente a consciência do próprio corpo é fragmentada” (1990b:73).

Entre dois e três meses de vida, podem acontecer as primeiras relações com outras crianças – por meio de um “contágio de gritos”. Quando completar cerca de seis meses, será possível a criança fixar o rosto de outra criança⁶. Depois dos seis meses, a criança adquire uma representação visual do próprio corpo, graças ao espelho e à imagem especular: aparecem na criança condutas referindo-se à imagem – e não apenas mímicas; ela “começa a tomar consciência de algo”, inicialmente pela imagem especular de outro (seu pai, sua mãe). Em um primeiro momento, a imagem e o modelo possuem existência próprias: “a imagem especular é um *fantasma* do pai” /grifo do autor/. A criança nesse momento disporia de “duas imagens visuais: seu pai e a imagem especular dele” (1990b:75). No entanto, de si mesma, a criança tem somente uma imagem visual completa de seu corpo – a do espelho.

Merleau-Ponty trabalha com um tripé entre a consciência introspectiva do corpo próprio, a percepção do corpo visto do exterior e a percepção do outro. A evolução desta tríplice relação acontece a partir da noção de espacialidade⁷: “a criança pode pensar que uma pessoa pode estar em muitos lugares onde já viu essa pessoa”, como acontece para nós, adultos, em sonhos ou estados hipnóticos.

Apenas perto de um ano de idade que a criança realiza uma “redução a uma imagem sem realidade”: *É porque nossa inteligência redistribui os valores espaciais, corrige os dados de nossa experiência, que chegaríamos a reconhecer nossa imagem especular como não real, a superar essa espacialidade aderente às imagens e as substituí-las por um espaço ideal, com redistribuição dos valores espaciais.*

(Merleau-Ponty, 1990b:76)

⁶ Trata-se do modo como Merleau-Ponty estuda e concebe a psicologia e a infância, estudo situado no final da década de 40 do século XX. Observa-se hoje uma verdadeira precocidade em alguns bebês, que não se “encaixariam” neste dizer – da mesma maneira que a dentição ou a fala, bem como outros processos maturacionais, podem ter-se transformado (evolução da alfabetização, primeira menstruação, etc.).

⁷ Isso confirma a necessidade de pensar, aqui nesta tese, os existenciais como um todo (*A Flor da vida* mesma). É o que eu discuto e retomo a cada entrecho dos existenciais, sob o recorrente título “Interfaces entre os existenciais”.

No entanto “esse sistema de correspondência entre imagem e corpo” não estará “perfeitamente adquirido com um ano” de idade sem falhas: restarão traços do fenômeno primitivo. De fato, para Merleau-Ponty, mesmo o adulto apresentará “dois modos de se perceber: um, analítico, refletido, e o outro, global, direto, que implica a própria presença de um ser animado” (1990b:76). A imagem “é de certo modo uma encarnação”, “é algo de misterioso, de habitado”.

Merleau-Ponty nos ensina o ponto de vista de Wallon, que “critica vivamente a noção de sinestesia: esse conhecimento do corpo por si mesmo é um fato da psicologia adulta”. A criança vivencia de modo indistinto o que é visual e o que é introceptivo: “para Wallon, o corpo introceptivo, o corpo visual e o outro formam um sistema” (idem *ibidem*). Seria impossível que a vida de uma criança se limitasse a si própria.

O filósofo também acrescenta o ponto de vista do psicanalista Lacan – afirmando que a psicanálise procurou “dar a esse problema um sentido mais concreto”. O júbilo da criança muito pequena diante do espelho (“criança que ainda não atingiu a maturidade motriz nem a maturidade das conexões nervosas e em quem subsistem reminiscências de humores maternos”) revela o início do fenômeno de “identificação”: “a transformação produzida no sujeito assume uma imagem”. Desse momento em diante, a criança será capaz de ser “espectador de si mesma” – não é mais apenas um “eu sentido”, mas agora é “um espetáculo” – “alguém que se pode ver”. Surge uma nova aquisição: a contemplação de si (“atitude narcísica”, como quer o psicanalista). E ao mesmo tempo, a partir desta aquisição, torna-se possível um outro estado: de “alienação, de captação do eu por uma imagem espacial. A imagem me prepara para uma outra alienação, a do **eu pelo outro**” /grifo do autor/ (1990b:78).

Penso que existe uma conduta infantil exemplar, a ser visitada, para compreendermos a gênese de separação e de descoberta do “si mesmo”: a birra. A birra, vista no senso comum como teimosia ou má-criação, é, do ponto de vista psicológico, uma “manifestação de desagrado pelo impasse entre o querer e o não poder” (Matos & Nunes, 1984:40). Ou seja, trata-se de um conflito da criança com ela mesma: sendo este o

enigma a ser decifrado, e a dificuldade dos adultos frente a este modo de ser da criança. Usualmente os adultos tendem a “bater” ou a “ceder”: desesperados com a força da cólera infantil, tomam ou o caminho da atitude punitiva, ou o caminho da atitude permissiva.

Proponho pensar uma terceira via para compreender as crises de birra. Se esta conduta revela a manifestação de um impasse, da criança com ela mesma... esse momento de fúria pode ser enfrentado pelo adulto de maneira a permitir seu acontecimento. Pois “expressar tais sentimentos e sonhos não determina a obrigatoriedade de sua realização” (idem *ibidem*, p. 46).

Merleau-Ponty também comenta esses acessos infantis, e utiliza-se do termo **cólera**. Para fazer reflexão sobre esta conduta, o filósofo recorre ao fenômeno de “identificação”:

A relação entre a criança e o adulto é uma relação singular de identificação. A criança se vê nos outros (como os outros se vêem nela). A criança vê nos seus pais seu destino, ela será como eles. Há nela essa tensão particular entre aquele que não pode viver ainda segundo o modelo e o modelo.

/grifo meu/ (1990b:220)

Merleau-Ponty comenta a existência de uma “crise dos três anos” na primeira infância; isso comunica-se com o que Françoise Dolto (1984) formula como um “ciclo de alegria-luto”. Há, na criança pequena, caminhos tortuosos a percorrer, que revelam “frutos descriadores”; esses caminhos estão presentes em uma estranha maneira, um estranho querer da criança: “querer ser um nada” – contraponto ao “êxito de uma fecundidade engajada, carnal, afetiva e social, na dignidade das trocas éticas e inter-humanas”(1984: 78).

Para Merleau-Ponty, a cólera engendra “um princípio demoníaco”:

Deve-se admitir que existe em nós um princípio demoníaco, tendência para a estagnação, força de movimento e contramovimento. Está presente em toda parte. O si é habitado por tal potência de negação. Toda busca de prazer tende à distensão, ao repouso. Em suma, nos nossos próprios instintos existe uma

vontade de morrer, de cessar; simplesmente o organismo só quer morrer à sua maneira. Assim, há, no interior de si, aspectos negativos, um instinto de morte, e no eu, aspectos positivos. /grifos do autor/ (1990b:95)

Argumenta portanto o filósofo que a conduta de agressividade em relação ao outro é “uma espécie de defesa do indivíduo contra si mesmo; é uma maneira de ignorar seus próprios perigos interiores” (1990b:94). O filósofo equaciona, em termos freudianos: “eu, si, superego” (...) “não são três realidades exteriores uma à outra, mas três **aspectos de uma só dialética, a da vida pessoal**” /grifo meu/. De maneira interessante, Merleau-Ponty nomeia *um sistema de três termos*:

- O eu consciente (*minhas “técnicas” de vida, o que eu aceito ser*).
- O si (*minha espontaneidade*).
- Os outros *e seu representante em mim.* /grifos do autor/

Assim “a criança a cada minuto está orientada em direção a uma vida da qual não tem a técnica e é, pois, inevitável que queira “ser” aqueles que não pode “ter”. A identificação ameaça todas as nossas relações com os outros.” (idem *ibidem*)

A outridade, ou a relação criança-outro, é um fenômeno extremamente complexo, rico e estruturante – a ponto de Françoise Dolto chegar ao radicalismo de, ironicamente, afirmar que “infelizmente, nós as influenciemos também, mesmo sem o saber” (2005:325). Do ponto de vista da psicologia fenomenológica, será preciso cuidar e observar atentamente essas relações – e cuidar, em especial, da linguagem, de tudo aquilo que se diz, bem como do que não se diz!, às crianças pequenas.

Voltando à conduta da birra, tantas vezes associada ao ciúme, à inveja, e portanto a coisas que os adultos costumam ter dificuldade de tolerar nas crianças, proponho mudar o foco: aceitar que a criança é uma pessoa, um ser de emoções e condutas diversificadas, bem como ambíguas e complexas, desde a mais tenra idade.

*

• Interfaces entre os existenciais

Parece clara a intersecção entre as noções de corpo próprio e de outridade, na vida humana em geral, e particularmente na vida inicial da criança. Faz sentido pensar na grande importância que o psicanalista Winnicott deu à maternagem: à maneira de ser segurado (*holding*, noção comentada em rodapé, pg.37), amparado e cuidado pelo adulto. As discussões a seguir ampliarão este leque de compreensão na tríade proposta por Wallon e comentada por Merleau-Ponty: o corpo que sinto, o corpo que vejo e o outro que me cuida e ampara, vistos não como entidades separadas, e sim uma unidade na experiência inicial da infância.

Também fica transparente a inter-relação entre percepção da outridade com a noção de espacialidade: é preciso que haja um espaço, uma distância percorrida entre eu-e-você, de modo que eu realize *quem sou eu? E onde está você?* Inúmeras brincadeiras de criança vão revelar esta pesquisa existencial e este jogo espacial – seja o bebê jogar algo do alto do cadeirão para que alguém pegue de volta, seja a brincadeira de esconde-esconde, onde ser achado é fundamental.

Poder proporcionar a experiência da imagem especular, levando a criança pequena ao espelho; buscar conversar e brincar muito com ela, respeitando seu ponto de vista – revelado em atitude corporal antes da fala – é o caminho existencial e relacional para trazer a relação criança-outro à tona. A fenomenologia da outridade depende portanto de que esse Outro ali esteja: paciente, conversador, cuidadoso e observador dos modos de ser do bebê e da criança um pouco maior. A convivência com outras crianças amplia o leque de possibilidades de descoberta e de acolhimento nos braços do amigo...e de resistência, por assim dizer, às hostilidades do irmão maior, ou do desejo hostil na relação com o irmão ou com o amigo. Trata-se de algo de responsabilidade dos adultos que convivem e trabalham com crianças, nesses primeiros anos constitutivos do ser-no-mundo, ou do ser-com-o-outro. A chegada de um irmão certamente rompe a atitude anterior e provoca uma reestruturação diante da noção de outridade: “Depois de ter-se mantido no seu presente, que considerava absoluto, a criança muda sua atitude: ‘Tomam

meu lugar'. A criança reestrutura suas relações com o outro, reestrutura seu universo.” (1990b:68). Por meio da chegada na família de um recém-nascido, a criança “aprende a relativizar as ações de mais novo, mais velho” (idem *ibidem*). Essa experiência é rica e propõe também novas relações de tempo e de espaço. A conversa e o diálogo francos com a criança podem, ao longo dos meses, propor à criança “deixar sua posição de objeto privilegiado e assumir uma atitude maternal quanto ao recém-nascido”. Isso possibilitará novos desígnios, novas percepções e apreensões de si, do outro e do mundo.

Mas bem sabemos da existência do Outro que não ouve, que não olha, que não ampara a criança com palavras... A lingüisticidade, condição existencial do humano, transmitida à criança pelo adulto de modo que ela possa estar-com-o-outro e inserida na cultura, pode revelar-se também por maneiras cruéis, de maltratos. Por vezes adultos cuidadores “agem”, ao invés de falar à criança: imprimem assim uma espécie de modelo – modelo que parte, inclusive, da condição intelectual de quem cuida. Há que realizar a fenomenologia destas relações nem tão felizes. Como pensar a capacidade do próprio adulto para condutas como a birra, a inveja, o ciúme... ciclos de alegria-luto?

O caminho da linguagem, especialmente da linguagem poética, abre e amplia o horizonte comunicativo das situações terríveis, e, por vezes, insondáveis. Proponho, como exemplo, visitarmos “Uma canção desnaturada”, de Chico Buarque:

Por que cresceste, curuminha

Assim depressa, e estabanada

Saíste maquiada

Dentro do meu vestido

Se fosse permitido

Eu revertia o tempo

Pra reviver a tempo

De poder

Te ver as pernas bambas, curuminha

Batendo com a moleira

*Te emporcalhando inteira
E eu te negar meu colo
Recuperar as noites, curuminha
Que atravessei em claro
Ignorar teu choro
E só cuidar de mim*

*Deixar-te arder em febre, curuminha
Cinqüenta graus, tossir, bater o queixo
Vestir-te com desleixo
Tratar uma ama-seca
Quebrar tua boneca, curuminha
Raspar os teus cabelos
E ir te exibindo pelos
Botequins*

*Tornar azeite o leite
Do peito que mirraste
No chão que engatinhaste, salpicar
Mil cacos de vidro
Pelo cordão perdido
Te recolher pra sempre
À escuridão do ventre, curuminha
De onde não deverias
Nunca ter saído.*

Para o leitor que desconhece a canção, ela faz parte do libreto de *A Ópera do Malandro* (1979), e é cantada em forma de acalanto. Ouví-la é sempre paradoxal e nos leva a um lugar desconfortável, e faz pensar sobre como e por que as crianças vêm ao mundo. Quando foi composta e gravada pela primeira vez, eu era muito jovem, e fiquei muito impressionada. Fico ainda.

A canção traz um enigma a ser decifrado: Curuminha já “nasceu pronta”, maquiada, vinda de um lugar “de onde nunca deveria ter saído”. O enigma é carregado pelo mistério da crueldade humana – especialmente a crueldade possível entre mãe e filha, relação bastante discutida, e tantas vezes idealizada, na história do conhecimento psicológico.

Talvez Chico Buarque provoque em seu ouvinte a desconstrução de noções pré-concebidas acerca do “amor materno”; noções com fortes raízes românticas, e que se alimentam de concepções religiosas, místicas e imaginárias, sobre a feminilidade inclusive; o compositor e poeta traz à tona a “sombra” da maternidade, seu avesso: o cansaço, o desprazer, o desejo de estar em outra condição. Não é fácil descolar ou “arrancar do chão” as raízes do assim chamado “amor materno” -- raízes que incluem um pensamento sobre a infância, com forte marca do que se costuma chamar “natureza humana”.

A reflexão de Merleau-Ponty nos *Cursos na Sorbonne* ensina que natureza e cultura não se separam – trata-se de uma separação artificial. Portanto, o sentimento da mãe por seus filhos revela, sempre, aspectos culturais e antropológicos, bem como dados vivenciais daquela mulher em particular (como engravidou, como viveu a gravidez, com quem compartilha esta experiência, se compartilha, etc).

A questão do “amor materno” insere-se, portanto, em um tempo e um espaço, e para compreendê-la fenomenologicamente, nossa pergunta inicial será: em que tempo e em que espaço estão as mães e os bebês em relação? **Quem** são eles? É necessário pensar de maneira contextualizada, no sentido cultural e antropológico, sempre.

* * *

II- Corporalidade



*Não ter nascido bicho parece ser uma de
minhas secretas nostalgias. Eles às vezes
clamam do longe de minhas gerações e
eu não posso responder senão ficando
desassossegada. É o chamado.*

Clarice Lispector

• **Unidade do corpo próprio**

A noção fenomenológica de “corpo humano” difere do corpo biológico bem como do corpo da física, corpo-massa ou corpo-coisa: daí a definição do existencial **corporalidade**. Talvez não haja algo mais precioso para compreender as três facetas simultâneas da vida humana⁸ – o **mundo circundante**, partilhado, ou o ambiente (“*umwelt*”), o **mundo das inter-relações** (“*mitwelt*”) e o **mundo próprio** (“*eigenwelt*”) – que a noção fenomenológica do corpo, pois a corporalidade abarca, necessariamente, as três dimensões daquilo que Ludwig Binswanger desdobra como “nível ôntico-antropológico” do existir humano (in *Existencia*, org. May, 1977).

Corporalidade, portanto, não é sinônimo de corpo biológico, mas o contém e está contido nele; corporalidade não é pura e simplesmente minha relação corporal com o mundo, mas a contém e está contida nela; e finalmente, a corporalidade não é o “para mim”, mas o

⁸ Segundo Rollo May: “Los analistas existenciales distinguen tres tipos de mundo, es decir, tres aspectos simultáneos del mundo que caracterizan la existencia de cada ser-en-el-mundo. Está primero el *Umwelt*, que significa literalmente “el mundo alrededor”; éste es el mundo biológico, llamado generalmente ambiente. El segundo es el *Mitwelt* – literalmente el “co-mundo” – que designa el mundo de los seres de nuestra misma especie, el mundo de nuestros semejantes. El tercero se llama *Eingenwelt* – o “mundo propio” --, y comprende las relaciones personales del individuo consigo mismo.” (In *Existencia/Nueva Dimension en Psiquiatria y Psicología*, Madrid: Editorial Gredos, 1977, p. 86-87).

contém e está contido nele, e portanto é também desvelado nas noções psicológicas clássicas de propriocepção, auto-consciência, auto-imagem e esquema corporal.

O mundo biológico expressa-se e conversa com a criança por meio do sono, da fome, do calor, do frio, dos movimentos peristálticos, da coceira, dor e tantos outros fenômenos. O mundo das relações contagia a criança com aquilo que lhe vem dos contextos, das situações e do outro. O mundo próprio é a faceta mais misteriosa e assombrosa, onde a corporalidade pode ser considerada, inicialmente, *um rabisco de si*: mais tarde acontecerá um contorno, limite-e-espço, algo que surge com o passar do tempo e das inúmeras experiências relacionais com os adultos, especialmente as vivências de cuidado com continuidade.

O dizer do adulto conversa com a criança, traz palavras que nomeiam estados corporais: *Como você é lindo! Está gordinho! Ficou febril... arde em febre! Não dormiu bem. Tenho medo que João fique manco...* e assim por diante. Portanto nossa corporalidade está envolta numa rede de significações tramada pela lingüisticidade, ou seja, tramada pelas relações das pessoas ao redor com a língua mãe, com sua cultura.

A corporalidade é uma noção central para compreender e concretizar a fenomenologia das relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo: implica em estar vivo, ter um eu, e ser este eu; algo vivenciado e a ser completado, processualmente; algo nunca plenamente situado ou satisfeito; algo inúmeras vezes *sitiado* e limitado, especialmente pela dependência total do outro que o bebê e a criança pequena apresentam.

Merleau-Ponty afirma que há em nós uma “natureza primordial”: situada aquém de toda e qualquer cultura, aquém de toda e qualquer humanidade. Talvez seja esta “natureza inumana” a que se refere Clarice Lispector em sua lembrança de *não ser bicho*⁹. O filósofo afirma que, nesta chave, não há divisão entre “sentidos” e “inteligência”. Esta

⁹ Talvez “natureza primordial” também seja aquilo a que Lyotard (1997) referiu como “o inumano” (em obra homônima), uma dimensão “não-dominável” do ser -- mistério e enigma para todo processo educativo.

porção inumana certamente encontra-se no **corpo próprio** da criança pequena. Esta “natureza primordial” permite a concepção de uma unidade: “a coisa intersensorial” – algo que não se explica intelectualmente nem tampouco de modo empírico “puro”. Apenas a **unidade do corpo próprio** compreende esse evento. Nossos sentidos operam em conjunto e nos dão a experiência da realidade, uma realidade intersensorial. O filósofo também postula que **o todo, no corpo, é anterior às suas partes**.

O corpo é o sujeito da percepção: e não um intermediador! O corpo, define Merleau-Ponty: “um entrelaçado de visão e movimento” (1980:88).

O corpo é veículo do ser-no-mundo, é veículo de nossa existência. Existe, para Merleau-Ponty, “um comércio anterior e originário com o mundo”: anterior à representacionalidade e às questões do conhecimento; anterior às partes e possuidor de um todo, cujos dados se entre-exprimem. Isso define um “espaço nosso corpo” – diferente da espacialidade de posição.

A noção de corporalidade é central na crítica fenomenológica a um aspecto do cartesianismo, o aspecto que define o ser humano: por meio do *corpo vivido*, por meio desta maneira de *ver* e de *dizer* o corpo humano-humanizado, a Fenomenologia rompe com a clássica dicotomia cartesiana entre corpo e alma, matéria e espírito. Ao traduzir a humanidade do corpo humano pela corporalidade, os fenomenólogos libertam o corpo de sua “velha” cisão com a mente, e prometem inaugurar uma “nova era”, um novo modo de encarar os fenômenos humanos; algo que possibilitará um **outro discurso acerca do “Eu”** – algo que poderá implicar também em **uma nova Psicologia**.

Se não há separação entre eu e o outro, se não há tampouco separação entre eu, o outro e o mundo... a Fenomenologia merleau-pontiana propõe também a não-dicotomia entre pensamento e mundo sensível, separação decorrente de uma herança filosófica da Psicologia como ciência; a partir desta concepção de “Eu”, **ser-no-mundo**, poderá ser traçada uma outra via para pensar o corpo e o espírito humano: surge a possibilidade de concretizar um projeto, uma outra forma de estudar e de praticar Ciências Humanas.

Na chave fenomenológica, eu estou no mundo tanto quanto o mundo está em mim. Portanto o corpo pertence, simultaneamente, à ordem do “sujeito” e à ordem do “objeto”: “os corpos pertencem à ordem das coisas assim como o mundo é carne universal” (Merleau-Ponty, 1984:133-34). O corpo está tanto “dentro” de mim quanto “fora” de mim, simultaneamente. Quando me olho no espelho e entro em relação com minha imagem, vejo meu corpo e sou visto por ele. Eu o sinto e sou sentido por ele, especialmente no contato da pele com o outro. Vidente e visível, tangente e tangível, o corpo é “móvel movente para si mesmo. O corpo é um enigma.” (Chauí, 2002: 177-78). E qual é este enigma? Tal como formulado por Merleau-Ponty,

O enigma reside nisto: meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o “outro lado” do seu poder vidente. Ele se vê vidente, se toca tateante, é visível e sensível por si mesmo. É um si, mas não por transparência, como o pensamento, que só pensa o que quer que seja assimilando-o, constituindo-o, transformando em pensamento – mas um si por confusão, por narcisismo, por inerência daquele que vê naquilo que ele vê, daquele que toca naquilo que ele toca, do senciante no sentido – um si, portanto, que é tomado entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro...

Este primeiro paradoxo não cessará de produzir outros. Visível e móvel, meu corpo está no número das coisas, é uma delas; é captado na contextura do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. Mas já que vê e se move, ele mantém as coisas em um círculo à volta de si; elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas na sua carne, fazem parte da sua definição plena, e o mundo é feito do próprio estofado do corpo. (...) /grifo meu/ (1980: 88-89)

*

A experiência da corporalidade propicia às crianças vivências únicas, próprias: *o sol, a lua e as estrelas também fazem parte de mim!* Também estão em mim a cultura de meus pais e a cultura dos povos do lugar de onde vim: incluindo religiosidade e não-religiosidade. Sem nunca esquecer o aspecto inumano, algo intraduzível em palavras,

algo que me põe em marcha para tornar-me humano, a partir da cultura dos adultos ao redor, a partir de meu amor por eles, e de sua solicitude; como negativo, sombra ou o “avesso do avesso”, precisamos olhar para a crueldade possível entre pessoas, em palavra e em ação -- crueldade que, quando estabelecida entre adulto e criança, gera um estrago imenso, pela marca indelével de uma relação de poder injusta e abusiva.

Penso que há algo sagrado¹⁰ na experiência da corporalidade: a vivência de contato significativo com a vida – e com a morte; comigo, com a cultura e com a natureza, no mundo. Isso aconteceu inicial e especialmente na experiência do parto: *passagem*. A mulher dá à luz. O bebê recebe *o sopro da vida*, e eis que os pulmões enchem-se de ar: respiram. Como início de muitas outras travessias e viagens, a passagem de dentro do corpo da mãe para fora dele, em direção ao mundo, deu início à sacralização da experiência corporal. Sacralização certamente profanada por meio da cotidianidade da vida: “Lugar sacralizado é profanado pela contingência, que rói toda a expectativa existencialmente projetada, corrói a capacidade humana, destrói o escolhido” (Guimarães Lopes, 1993:77).

A sacralização (“a categoria mais meticulosamente destruída pelas luzes da ciência”, segundo o filósofo Hans Jonas (apud Heleno, 2001)) passará a ser ritualizada pelo cuidado do adulto: alimentar, limpar, dar colo, segurar a mão, acolher... Sacralização rompida, abortada pelo descuido do adulto: maltratos, perversões, impossibilidade de contato...

¹⁰ Digo “sagrado” no sentido de “estado de graça”, como formulado por Clarice Lispector: “O estado de graça de que falo não é usado para nada. É como se viesse apenas para que se soubesse que realmente se existe. Nesse estado, além da tranqüila felicidade que irradia de pessoas e coisas, há uma lucidez que só chamo de leve porque na graça tudo é tão, tão leve. É uma lucidez de quem não adivinha mais: sem esforço, sabe. (...) E há uma bem-aventurança física que a nada se compara. O corpo se transforma em um dom. E se sente que é um dom. E se sente que é um dom porque se está experimentando, numa fonte direta, **a dádiva indubitável de existir materialmente**.(...)” /grifo meu/ (fragmento da Crônica “Estado de graça” in *Cadernos de Literatura Brasileira/Clarice Lispector*, São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2004, p.84)

Na disponibilidade relacional, afirma Guimarães Lopes, reside a essência dos fenômenos psíquicos; o autor nos propõe como *questão fundamental da Fenomenologia* : “**Como se constitui a relação comigo próprio, com o Outro e com as coisas que me rodeiam como horizonte?**” (1993:32) Pois está no corpo vivido a chave deste enigma: o corpo, instrumento primeiro que apreende a mim, ao outro e às coisas do mundo. Corpo, sujeito da percepção; percepção de um sujeito situado, inseparável do outro e do mundo.

*

• Os sentidos

A Fenomenologia parece privilegiar o lugar da visão -- **o olhar** -- ao descrever a sensibilidade corpórea, bem como para caracterizar seu método. A Fenomenologia é um método descritivo daquilo que vejo, do que é **visível do fenômeno**. Mais tarde, os desdobramentos da Fenomenologia merleau-pontiana nos convidarão a descrever também o que nos é *invisível*. Costuma-se dizer: “o olhar fenomenológico”; “uma visada fenomenológica”; “nesta perspectiva”, ou ainda, “do ponto de vista da Fenomenologia...”.

No cotidiano também, inúmeras vezes, privilegiamos o sentido da visão em nosso contato com crianças pequenas. Por exemplo ao colocar móveis (“brinquedos de olhar”) em cima do berço ou da cômoda, no teto do quarto ou no visor do carrinho de bebê. Esses brinquedos de olhar propõem ao bebê uma primeira experiência imaginativa -- mesmo que rudimentar, do ponto de vista do adulto.

Também a palavra “olhar” é utilizada frequentemente, na nossa língua, como sinônimo de cuidar – e perguntamos: *Quem está olhando as crianças?*

Mas para falar da maneira própria de ser e de conhecer a si mesmo, ao outro e ao mundo, típica dos bebês e das crianças pequenas... podemos escolher e dar destaque à importância de outro órgão do sentido: o **tato** -- e o **contato da pele**.

Proponho visitarmos em especial o papel das mãos. Mas não devemos esquecer da noção trazida da psicologia da forma, a *Gestalt*: os nossos órgãos dos sentidos são estrutura de totalidade indivisa, totalidade contida no corpo próprio, quando o corpo encontra-se neurologicamente saudável, ou com o cérebro intacto, como gosta de dizer Winnicott.

A pele é entorno, contorno, envelope, minha primeiríssima “roupa”, mas que, no entanto, não “me separa” do mundo. Ensinam Boss & Condrau (1976) que “o existir não cessa nos limites da pele do homem e nela não está contido”: estou mergulhado no mundo, desde sempre.

As mãos do adulto que seguram a criança dão a ela a sensação daquilo que Winnicott nomeou *holding*: ser segurado, estar seguro; assegurado de não cair, não machucar, não torcer o pescoço (ainda sem tónus) para trás... As mãos da mãe que segura o peito para não sufocar o bebê amamentado; as mãos dos adultos que seguram a mamadeira que alimenta o bebê. A mão do papai, na qual cabe a cabeça inteira do bebê; a enorme mão que segura a pequeníssima mão do recém-nascido que chora. A mão do adulto que cuida e traz, dia após dia, a experiência do contato.

Subitamente a mão do bebê começa a segurar, ela mesma: e dizemos, *Ele já segura!* Ou, *já sabe segurar*. Saber segurar é um conhecimento inicial do poder das mãos, e do toque, e do que é passivo e do que é ativo deste poder: conter, segurar ou atingir as coisas do mundo – e soltá-las, lançá-las para longe, desistir delas.

Para Merleau-Ponty, há uma intimidade intrínseca entre visão e tato; uma aderência entre vidente e visível, entre visível e tangível:

(...) Há visão, tato, quando certo visível, certo tangível se volta sobre todo o visível, todo o tangível de que faz parte, ou quando de repente se encontra por ele envolvido, ou quando, entre ele e eles, por seu intercâmbio, se forma uma Visibilidade, uma Tangibilidade em si, que propriamente não pertence nem ao corpo como fato nem ao mundo como fato – tal como dois espelhos postos um diante do outro criam duas séries indefinidas de imagens encaixadas (...).

(2003:135)

Existe portanto um saber inicial não conhece a si mesmo, saber que é parte daquilo que Merleau-Ponty denomina **experiência pré-reflexiva**, algo que se dá no corpo próprio: vivenciado como totalidade e mergulhado no mundo. É certo que as crianças pequenas olham com as mãos¹¹, pensam com seu corpo. Antes da constituição do pensamento e da linguagem, lá está o corpo vivido:

*(...) que uma criança perceba antes de pensar, que comece a **colocar seus sonhos nas coisas**, seus pensamentos nos outros, formando com eles um bloco de vida em comum, onde as perspectivas de cada um ainda não se distinguem, tais fatos de gênese não podem ser ignorados pelo filósofo (...).*

Em todo caso, já que se trata aqui de tomar um primeiro contato com nossas certezas naturais, não há dúvida de que elas repousam, no que respeita ao espírito e à verdade, sobre a primeira camada do mundo sensível, e que nossa segurança de estar na verdade e estar no mundo é uma só. /grifo meu/

(Merleau-Ponty, 2003: 23-24)

O filósofo estabeleceu esta discussão em sua última obra, *O visível e o invisível*, publicada postumamente. Dez anos depois dos *Cursos na Sorbonne*, que tinham como foco a psicologia infantil, o autor reafirma a extrema importância da percepção inicial da criança para o filósofo que pensa a gênese do conhecimento humano. Reside no modo espontâneo da criança pequena a experiência pré-reflexiva, a experiência do corpo vivido, a crença ingênua da existência do mundo. Reside nesta “natureza primordial”, também, a possibilidade da palavra criadora.

*

¹¹ Lembro-me bem da conduta de minha mãe quando levava seus cinco filhos pequenos para uma “visita de Natal” para o tio-de-casa-chique: durante toda a visita, deveríamos manter nossas mãos voltadas para trás, de preferência uma mão segurando a outra, nas costas: desse modo não cederíamos ao impulso de “olhar com as mãos” os lindos enfeites daquela casa, uma casa tão diferente das usuais!

O verbo *manifestar* tem a mesma raiz que a palavra mão: se o fenomenólogo da psicologia do adulto usa, até o exagero, as imagens da visão, aquele que busca a fenomenologia da infância pode brincar exaustivamente com as imagens *daquilo que se manifesta*: na pele, pela pele, no contato interpessoal, pelo tocar com as mãos; pela apreensão, o bebê atinge um grande novo poder. Manifesta-se assim a trajetória que ampliará sua vida, quando der passos para fora do berço! Em pouco tempo o bebê poderá andar, quiçá segurando a mão generosa de um adulto hospitaleiro e acolhedor. Em contato com sua espacialidade corporal (“espaço nosso corpo”) ele irá ao encontro da espacialidade do mundo percebido (“espaço do mundo”).

Proponho ampliar a imagem da caminhada em direção ao mundo compartilhado, junto com o leitor, meditando sobre os pés. O pé, “orgulho da arquitetura anatômica”; “um alicerce que anda”. (...) “São milhares de pés, ilustres ou descalços, **cheios de condição humana**” (Toledo, 1997:31-32).

Quando meu filho estava ainda na barriga, a obstetra conseguia segurar seu pezinho do lado de fora, pela pele da minha barriga esticada; segurava e dizia: *Olha aqui o pezinho dele!* Mesmo antes de nascer, os pés de cada bebê lá estão: ativos, dando chutes, movimentando-se, expressando a vitalidade possível no espaço inicialmente folgado -- e em poucos meses apertado -- do útero. Em um ou dois anos a criança poderá chutar uma almofada, parede ou bola, e, logo depois, aprender a fazer o movimento de pedalar em seu velocípede, em uso pleno do corpo e expressividade de seu ser-no-mundo. A mão do adulto comunica-se cotidianamente com os pés da criança pequena: “o arco, aquela parte lisinha da sola, é extremamente sensível e adora brincadeiras. Lá também mora a cócega.” (Toledo, idem ibidem).

Na constituição de uma fenomenologia da primeira infância, não devemos esquecer nunca que este curto espaço de tempo cronológico permite a manifestação do ser criança numa velocidade incrível. O tempo e o espaço vividos pela criança pequena serão discutidos a seguir, em momentos próprios da tese, desdobramentos acerca da temporalidade e da espacialidade.

Cabe lembrar, para retomar as reflexões acerca da corporalidade, como a criança pequena é “mínima”: cabia na barriga da mamãe!, -- e como ela fica “máxima” em apenas seis ou sete anos, tempo comumente chamado de “primeira infância”, ou “pequena infância”, expressão que emprestei dos pesquisadores acadêmicos estudiosos da infância hoje.

Na conclusão do livro *A criança no mundo dos adultos*, Delahaie-Ponderoux e Leprince-Ringuet (1996) nos convidam ao *pensamento-centímetro*. Escreveram o livro buscando ver o mundo do ponto de vista da criança; as fotos são todas tiradas “na perspectiva dos bebês e das crianças” até seis anos de idade. O pensamento-centímetro

consiste em inclinar-se sobre as atitudes e os gritos do pequeno mundo, perguntando-se a si mesmo: e se tudo isso pudesse ser explicado pelo fato de que elas são pequenas e nós somos grandes? Muito, muito grandes!

(1996:136).

Pois será fundamental, para desenhar a fenomenologia da criança, lembrar sempre desta proporcionalidade – ou diríamos, lembrar a des-proporcionalidade entre nossa casa, utensílios, objetos do cotidiano, ruas, carros, ônibus, etc etc etc, diante do tamanho da criança de zero a seis anos!

Volto às extremidades: falava das mãos e dos pés. Cabe agora chegar ao nariz, à boca, aos ouvidos... *Vovó, para que estes olhos tão grandes?*, perguntava Chapeuzinho Vermelho ao lobo vestido de vovozinha. *É para te enxergar melhor, minha netinha!*, o lobo respondia. A menina não foi capaz de enxergar o lobo dentro da roupa de vovozinha.

Os psicanalistas dão grande importância ao rosto e à comunicação entre-rostos, espelhamento do ser. Winnicott recomenda às mães que, ao alimentarem seus bebês, seja no peito ou na mamadeira, foquem sempre o rosto e o corpo de seus bebês. Para ele, este contato íntimo e direto, olhos nos olhos, é parte inestimável da comunicação humana, estabelecida e constituída originariamente na dupla mãe-bebê. Escreveu Françoise Dolto sobre a mamada:

O ser humano que sobreviveu à ruptura umbilical do cordão vital em sua forma de feto procura às cegas fora de sua forma própria, estendendo a boca em todos os sentidos, a fonte do líquido quente que apaziguará o vazio que ele contém em suas entranhas. O ciclo de alegria-luto está iniciado, sinônimo de vida e trazendo seu fruto. /grifo meu/ (1984:55)

A boca do bebê estabelece com o seio da mãe, assim, uma comunicação primordial. Disse Bachelard (1998): “A psicologia dos lábios mereceria, por si só, um longo estudo”. (...) “A boca, os lábios – eis o terreno da primeira felicidade positiva e precisa, o terreno da sensualidade permitida”. O discurso poético torna a noção de “oralidade” colorida, apetitosa. De fato o recém-nascido é “um corpo bucal” e “um corpo respiratório”; “um corpo introceptivo”, como diz Merleau-Ponty, cujo primeiro contato exterior é a voz humana. Daí o enorme valor dos acalantos! E da voz da mãe, da conversa humana: a presença e o calor da voz que faz o bebê **sentir-se interlocutor para alguém**. Pelo olhar, pelo ouvir, pelo cheirar e balbuciar, a criança desenvolve “os lugares da percepção da alegria, do desejo compartilhado” (Dolto, 1998).

Os cheiros, os sabores, as tessituras da infância são propiciadas às crianças pelos adultos. Sabe-se que o cheiro da mãe é um conhecimento anterior ao da visão definida de seu rosto; apagar-se a um paninho com cheiro de mãe demonstra bem isso. O gosto do leite também – o leite, segundo Bachelard, “o primeiro substantivo, ou, mais precisamente, o primeiro substantivo bucal”, “na ordem da expressão das realidades líquidas”. Depois, aos poucos, um mundo maior vai ser apresentado: sucos, frutas, bolachas... Novos sabores.

Novos cheiros também: cheiro de almoço, jantar ou lanche; cheiro de cidade ou campo; cheiros de dentro ou de fora de casa, passando por aquilo que sai de dentro da criança mesma: lágrimas, suor, urina, regurgito, fezes, vômito... cheiros que o adulto vai dizer, nomear como fortes ou “fedorentos”; até que, perto dos dois anos de idade, a criança tira as fraldas, de modo a usar penico ou privada, quando ela mesma passará a nomear, a seu modo, seu contato com o que sai de si.

O contato com a água (contato originário: viemos da água!) vai limpar as lágrimas, o suor, a urina (existindo, para o bebê, “a ‘pequena orgia’ de fazer xixi”, segundo Winnicott); o som da água, o cheiro do sabonete ou xampu, a pele sadia ou a pele ardida por acidez demasiada... enfim, o banho -- e depois o mar e a piscina -- são oportunidades maravilhosas para que a corporalidade da criança se manifeste. Esses contatos revelam momentos únicos e preciosos para o adulto que deseja registrar a fenomenologia da infância. Ensinou Bachelard: “A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são os sonhos das substâncias orgânicas” (1998:9).

A relação corpo-água se ampliará quando a criança puder nadar. A relação corpo-ar poderá ser observada também nas maneiras de brincar de corda, de bola, de balanço; como se dança, como se pula. A relação corpo-terra vai enriquecer-se num momento onde a criança não tenha mais o impulso de experimentar a areia e o barro com sua boca: e, desse modo, surgirão castelos e bolinhos de terra ou argila. A relação corpo-fogo também é possível, não em idade muito tenra. No entanto um bebê poderá contemplar a chama da vela do sítio ou da fazenda, a fogueira de São João do ponto de vista espacial do colo de um adulto, e, mesmo a temperatura do dia e o sol de primavera ou de outono, são maneiras de experienciar o fogo do Sol. A criança com cinco ou seis anos pode desenhar com o pirógrafo – “caneta de fogo” que desenha em superfícies de papel e de madeira.

O adulto que refletir sobre os elementos da natureza, e sua relação com a vida da criança, pratica uma fenomenologia da infância. Cada adulto que propiciar à criança contato com os elementos da natureza, faz a ela um convite para enriquecer e humanizar a sua sensorialidade, algo realizado especialmente pelo diálogo, pela conversação entre o adulto e a criança pequena.

*

• Os lugares do corpo

Aquilo que Freud nomeia como “zonas erógenas” do corpo, Françoise Dolto¹² (1984) prefere chamar de “lugar genital” ou “lugares do corpo”. Françoise Dolto realiza uma fenomenologia da psicanálise infantil, e propõe para seu leitor uma nova maneira de pensar nas “fases do desenvolvimento libidinal”, cerne da leitura freudiana sobre a gênese da sexualidade infantil. Esses lugares do corpo são lugares erógenos, zonas de prazer a serem descobertas por cada um, em relação com seu corpo, algo vivido inicialmente na “díade simbiótica visível mãe-filho”.

Coube a Freud designar etapas do desenvolvimento do prazer corporal e da descoberta do corpo, a partir do que denominou as *fases da libido*: estágio oral, estágio anal, estágio fálico ou “exibicionista”, acontecendo, a seguir, um período de latência: latência da curiosidade e do conhecimento corporal da sexualidade de maneira explícita. Em seguida, a partir da puberdade, o desenvolvimento da libido caminha na direção da realização de uma sexualidade adulta, ampliada e vivenciada em formas de amor e de trabalho.

Observo que os estudiosos da psicanálise da criança, tanto a psicanálise inglesa, cujo ótimo exemplo é Winnicott, tanto a psicanálise francesa, especialmente na figura de Françoise Dolto, trabalharam no sentido de olhar para as “fases da libido” como *maneiras de ser* dos indivíduos -- contextualizados, “em situação”. Surge assim a hipótese de realização de uma fenomenologia da sexualidade humana, a partir da descrição do **modo de ser da oralidade**, do **modo de ser da analidade**, e assim por diante. Isso vai de encontro com a “psicologia cultural” que Merleau-Ponty esboça em seus *Cursos na Sorbonne*:

¹² Faço especial referência a seu texto “Personalidade e imagem do corpo” in *No Jogo do Desejo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1984.

É preciso construir uma psicanálise e uma sociologia que não sejam concebidas em termos de causalidade; é a orientação de uma nova psicanálise antropológica, o culturalismo, que tende para uma síntese dos dados clássicos.

(1990a:133)

Portanto, a psicanálise contemporânea aproxima-se da fenomenologia descritiva ao narrar os *estados* da oralidade, da analidade, da genitalidade, da chamada “latência”, e da sexualidade humana da puberdade em diante. Sem esquecermos do importante estado amoroso (e raivoso!) do momento chamado *edípico*, estado de apaixonamento vivido pelas crianças pequenas por seus progenitores.

Winnicott parece ser pioneiro nesta chave, algo que implica em uma mudança de linguagem. Originalmente psicanalista kleiniano, ao longo do tempo, em suas inúmeras conferências e palestras para leigos, soube como ninguém poetizar a linguagem técnica até então utilizada pela psicanálise ortodoxa. A partir de uma leitura cuidadosa de sua obra, é possível enxergar uma “fenomenologia do bebê”: Winnicott está sempre em busca do “ponto de vista do bebê” em sua relação consigo mesmo, com o adulto e com o mundo. Exemplo disso: para falar para pais sobre a oralidade, ele nos diz, sobre o ato de babar:

(...) os bebês não engolem a saliva – mostram ao mundo, babando-se, que têm interesse nas coisas de que possam apoderar-se pela boca. (...) A boca está preparada. O almofadado dos lábios, nessa época, é muito sensível e ajuda a fornecer um elevado grau de sensação de prazer oral que o bebê nunca mais voltará a ter em sua vida ulterior. (...) Poderíamos dizer que o bebê sabe muito a respeito do leite até o momento que é engolido. Entrou pela boca, provocando uma sensação definida e tendo um sabor característico. Isso sem dúvida é muito satisfatório. E depois é engolido, o que significa, do ponto de vista do bebê, que está praticamente perdido. Os punhos e os dedos são melhores, a tal respeito, porque ficam sempre no mesmo lugar e permanecem à disposição. Mas o alimento engolido não está inteiramente perdido, pelo menos enquanto se conservar no estômago. Daqui o alimento ainda pode ser devolvido. Os

bebês parece que são capazes de reconhecer o estado dos respectivos estômagos.

(Winnicott, 1982:37-38)

*

O filósofo Bachelard também pensou a noção de *libido infantil* de modo fenomenológico:

*(...) É na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais. Essas primeiras imagens primordiais são dinâmicas, ativas; estão ligadas a vontades simples, espantosamente rudimentares. A psicanálise provocou muitas revoltas quando falou da **libido** infantil. Talvez se compreendesse melhor a ação desta **libido** se lhe devolvêssemos sua forma confusa e geral, se a ligássemos a todas as funções orgânicas. A **libido** surgiria então solidária com todos os desejos, todas as necessidades. Seria considerada uma dinâmica do apetite e encontraria seu apaziguamento em todas as impressões de bem-estar. (...)*

/grifo do autor/

(1998:9)

Nesta “dinâmica do apetite” mora a oralidade; reside aí uma maneira de ser do humano que concentra, na boca e nas possibilidades de uso da boca – isso o que inclui balbuciar, morder, gritar, falar, cantar! -- a sensação de estar vivo.

Dia após dia, no trato adulto com a criança recém-nascida, a comunicação oral primordial com a mãe, e da mãe com seu filho, torna-se mais rica e colorida pela comunicação total do corpo. Ser trocado, viver o trânsito intestinal e o processo digestivo em seu começo-meio-e-fim, permitem à criança outra maneira de ser: a da analidade. E também a partir desta cotidianidade, da continuidade da vida corporal e do trato que a mãe e outros adultos lhe dispensam, a criança de fraldas vivencia, na hora das trocas e do banho, o prazer do toque de seus órgãos genitais e de sua região pélvica como um todo.

Quando da tirada de fraldas, ao usar “calcinhas” ou “cuecas”, outro lugar do corpo tomará importância em grande proporção; considera-se a idade de dois anos e meio ou três anos um momento de “exibicionismo” por parte da criança pequena: ela terá enorme

prazer em mostrar sua descoberta de ser “menina” ou “menino” para si, para o outro e para o mundo. Como um outro lado do modo exibicionista, surge uma mudança de perspectiva, que se mostra pelo “constrangimento de ser olhado”, algo presente na criança perto dos três anos de idade: “O olhar do outro provoca na criança a consciência de ser não somente o que é a seus próprios olhos mas também o que é aos olhos dos outros”. (Merleau-Ponty, 1990b:84).

*

Merleau-Ponty conversa bastante com as bases do conhecimento psicanalítico da infância nos seus *Cursos na Sorbonne*, e propõe ao leitor um modo de entender a psicanálise, que traduz as **atitudes primárias -- orais, de recepção --** e as **atitudes secundárias -- anais, de conservação --** como **condutas**: “Essas condutas estão ligadas pela presença discernível de um mesmo sentido, de um mesmo significado na vida humana, a existência; são uma maneira de existir” (1990b:106). Para o filósofo, a boca, por exemplo, é um “veículo” de um tipo de afetividade, que estará no adulto mais ou menos genital. Nosso corpo e seu aparelho digestivo “só exercem um papel explicativo como portadores de uma atitude típica do homem”.

Merleau-Ponty, ao discutir no segundo volume dos *Cursos na Sorbonne* as relações da criança com o outro, na perspectiva freudiana, afirma que a “fase de sucção” (**relação criança-mãe que a nutre**), é um modo de relacionar-se que não faz a criança “sair de si”; o prazer a invade – daí dizer-se uma fase de **auto-erotismo**.

Haverá, em um momento posterior, uma fase caracterizada pela mordida:

O sentido das condutas de mordida torna-se compreensível graças ao estudo dos primitivos: repasto totêmico, relação com o objeto sagrado pela absorção, pelo consumo. A relação com o objeto é uma relação de destruição: amar é destruir. /grifo meu/ (1990b:90)

Esse momento inicial da maneira de ser da oralidade, envolve elementos de sadismo, de crueldade e uma espécie de instinto de poder. Mais tarde, a criança aprenderá a amar sem sadismo.

Com a retirada das fraldas, a criança terá sua espontaneidade rompida: será necessário controlar-se, por amor aos pais. “A retenção e a expulsão não parecem à primeira vista reportarem-se às relações parentais. Mas é sob o controle dos pais que a criança aprende a dominar seus esfíncteres” (idem ibidem). Isso explicaria o sentido freudiano ao ato de defecar – “o sentido de dom e, mais tarde, o sentido de “pôr no mundo”. Esse ato torna-se um meio, uma afirmação de poder” (idem ibidem).

Mas essa “ ‘libido inicial’”, no olhar do fenomenólogo, “nada se assemelha ao que é denominado ordinariamente ‘instinto sexual’ ”. O filósofo então pergunta-se por que então Freud chamou de sexual a atividade pré-genital, e responde que o psicanalista

(...) quer dizer que há conduta em relação às diferenças dos sexos, com o pai e a mãe, enquanto são diferentes, sem que haja conhecimento do como ou do mecanismo genital. Há sexualidade no sentido de uma antecipação de uma discriminação dos sexos, anterior ao funcionamento total do aparelho genital, de uma sexualidade prematura. (1990b:91)

*

• O corpo sexuado: ser menino, ser menina

Nasceu o bebê. Menino ou menina? Antes ainda, os pais souberam ou não o sexo do bebê antes do parto? Antes antes ainda... buscaram propositalmente engravidar de “um menino” ou de “uma menina” por meio de procedimentos tecnológicos?

E depois: seria o bebê “perfeito”?

Se menino ou menina, é preciso buscar a significação do sexo do filho para aquele casal, para aquela família, na comunidade em que vivem, na cidade, estado e país... Não haveria como dizer, de antemão, como uma criança vai concretizar sua existência no âmbito da sexualidade.

A sexualidade está contida na noção de corporalidade. É próprio da Psicologia Fenomenológica descentralizar o lugar privilegiado da sexualidade humana como posto desde Freud, propondo um novo olhar: agora centralizado, justamente, na noção de corporalidade. Para o pensamento fenomenológico,

o sexual não existe em si. É um sentido que dou a minha vida e, se a história sexual de um homem fornece a chave de sua vida, é porque na sexualidade se projeta a sua maneira de ser em relação ao mundo, ou seja, em relação ao tempo e aos outros homens.

(Merleau-Ponty apud Lyotard, 1999: 70)

A região genital, junto com a boca e a região pélvica, do ânus e da uretra, são especial fonte de prazer; desde muito cedo, as crianças se tocam, colocam as mãos no pênis, exploram o botão do clitóris, brincam e buscam prazer no exercício da curiosidade e da apropriação da geografia do seu corpo; desenham, assim, cartografias dos espaços de prazer. Para Merleau-Ponty, “trata-se pois de uma sexualidade difusa, anônima” – daí a sexualidade da criança pequena ser ambígua: “um corpo que ainda não é genital é, contudo, capaz de comportar caracteres sexuais” (1990b:92).

Novas conotações para os prazeres corporais se desdobram na criança pela imitação da atitude dos outros: sua observação do cotidiano de outras crianças, de adolescentes e de adultos, observados, desde sempre: na casa, no quarto, no chuveiro, na praia ou na piscina, em festas, em discussões, em todo tipo de momentos de intimidade enfim. E surgirão conotações e significações pela resplandência das relações de encontro:

(...) toda relação humana é resplandesciente, ela “transborda” do seu círculo imediato. Não há relações a dois: mesmo as relações entre marido e

mulher englobam todo um conjunto de dados que influi sobre seus sentimentos recíprocos. (Merleau-Ponty, 1990a:103)

Como os adultos ao redor se comunicam, por diálogo e por atitude, com a criança que ao descobrir seu corpo busca os prazeres do toque de seu sexo, é algo passível de observação fenomenológica – bem como a resposta, em atitude, palavra ou silêncio, da criança mesma. Para Merleau-Ponty,

A relação com o outro pode determinar uma certa identificação com ele (...). Esse fato mostra-nos que o lado “relações com o outro” sobrepuja o lado “sexual” individual. Assim, a “corporalidade” supera a “sexualidade”, que pode ser considerada um caso maior; a sexualidade é importante enquanto é o espelho de nossas relações com o corpo.

Vemos pois que a sexualidade intervém a título de componente em relação à corporalidade; ora, a conduta não pode ser explicável por ela só.

/grifo meu/ (1990a:102)

Merleau-Ponty realiza uma bela e generosa leitura da psicanálise, isentando-nos de uma “fatalidade imperiosa” relativa ao passado, à história pregressa ou às fases da libido:

A psicanálise refere-se às funções do corpo e à maneira total de existir. O corpo, por sua própria estrutura, superacentua certas atitudes. (...) Para a psicanálise, original é a estrutura do corpo como emblema da vida.

/grifo meu/ (1990b:106)

Haveria então que compreender a psicanálise no ponto de vista que olhe para sua leitura da sexualidade infantil como **conduta**, que abarca certas **atitudes**: “no estágio oral, atitude de **recepção**; no estágio anal, atitude de **posse**; na fase genital, atitude de **dom**. Um desenvolvimento bem sucedido supõe uma integração dessas três atitudes” . Só haveria sentido em interpretar o corpo ou o aparelho digestivo sob uma ótica explicativa, se “**portadores de uma atitude típica do homem**”. (idem ibidem)

Até perto dos três anos de idade, a criança não se saberia menino ou menina; ela

(...) considera sua pertença à raça humana como um caso particular de sua relação com seus pais, o que não a impede, na vida imaginária, a superposição de sua pertença ao mundo das coisas, dos vegetais e dos animais.

(Dolto, 1984:64)

Portanto, é na convivência com o meio parental, com liberdade e riqueza, que a vida imaginativa poderá proporcionar à criança experiências corporais que integrem *recepção, posse e dom*, de maneira que as condutas sexuais sejam vividas como continuidade da vida mesma. Com base na autonomia “vegetativa e cinestésica do corpo da criança em relação ao corpo da mãe”, a criança caminha, corre, pula, deita e levanta... rumo à independência e em direção ao seu **êxito de fecundidade**, nas palavras de Françoise Dolto.

*

• **A corporalidade da criança pequena tornada visível**

(...) a verdadeira essência da corporeidade escapa sempre e imediatamente no momento exato em que se faz uso da possibilidade de vê-la como qualquer objeto inanimado e mensurável.

Medard Boss

A questão da corporalidade humana complexifica-se da mesma maneira que as formas de reprodução: inseminação artificial, possível gravidez gemelar, e, numa gravidez múltipla, possível escolha de remover um dos embriões... Questões, hoje, existenciais e ético-religiosas também.

Do ponto de vista fenomenológico, todos estes temas são convites a discussões sócio-culturais, históricas, antropológicas, que podem ser levadas em conta para compreender

quem é a criança -- da qual se fala, com a qual se relaciona. O modo como os pais conceberam o filho é parte do fenômeno familiar e relacional; trata-se também de um importante dado biográfico da criança. Há que lembrar sempre das crianças adotadas e das crianças que vivem hoje em lares constituídos por casais homossexuais: questão social e antropológica emergente.

Merleau-Ponty nos ensina que *somente a análise da situação infantil e da situação adulta pode fundamentar a pesquisa fenomenológica*. Nos anos 50, em seus *Cursos na Sorbonne*, Merleau-Ponty criticava o excesso de “racionalismo dogmático” na Psicologia da criança, propondo, em contrapartida, um *saber afetivo*. É este saber advindo da pesquisa fenomenológica que busco neste doutoramento e compartilho com o leitor.

Este saber necessita de uma novidade: a criação de uma linguagem acerca das relações adulto-criança. Uma linguagem a ser criada com rigor, rigor fenomenológico que requer atitude científica:

(...) *a única atitude científica em psicologia da criança é aquela que visa obter, por uma exploração exata dos fenômenos infantis e dos fenômenos adultos, um resumo fiel das relações entre a criança e o adulto tais como se estabelecem efetivamente na própria pesquisa psicológica.* /grifo meu/ (Merleau-Ponty, 1990a: 246).

É preciso não esquecer do necessário “não-objetivismo” -- e também “não-introspeccionismo” -- para observar e registrar fenomenologicamente o **resumo fiel das relações**, desafio merleau-pontiano para a elaboração de uma psicologia da criança. Portanto, não se trata de olhar para o corpo da criança como olha o pediatra, nem tampouco falar de emoções suscitadas e sentimentos acerca daquela criança e sua infância apenas, e sim, procurar o olhar situado, contextualizado, antropológico.

Por não se tratar de uma “abstração” nem de um “conceito”, tornar visível a corporalidade da criança pequena é permitir-se mergulhar, como pesquisadores, educadores, psicólogos, na atitude descritiva proposta pelo método fenomenológico. Para *saber* a corporalidade, é preciso *vivê-la, compartilhá-la, observá-la*: em mim, no outro,

no mundo, e *descrevê-la* em palavras – e *silenciar* também, quando não couberem palavras.

A fenomenologia da corporalidade da criança, passível de ser descrita por um adulto, partirá da observação de situações cotidianas e relacionais, entre adultos e crianças, sempre. Aquele que observa está aqui convidado a criar seu próprio *pensamento centímetro*. Isso podemos atingir, inicialmente, pela memória reavivada da nossa própria infância. Aquele que já teve filhos, sobrinhos, crianças dos vizinhos por perto, pode estar alguns passos adiante. No entanto muitas vezes esse contato “adulto” nos impede de observar a criança *tal como ela se apresenta*.

Então, como fazê-lo?

Pensar com os cinco sentidos. E também com a memória e a imaginação. Evitar inicialmente a racionalidade das teorias e interpretações de antemão acerca da infância.

Será sempre nosso passo zero: possuir um caderno, caderneta ou “Diário de Bordo”. É pelo registro de cenas cotidianas, que o pesquisador em Fenomenologia vai apreender o fenômeno humano; neste caso, apreenderá algo essencial da corporalidade da criança pequena – sempre em relação com o adulto e no mundo.

O registro das cenas é narrativo e descritivo: são necessárias atenção e quietude, concomitantes distanciamento e envolvimento, de modo a registrar em palavras o que se vê – e, na impossibilidade de dizer, descreve-se a impossibilidade mesma¹³. Como percebemos o que sente a criança na pele; como ouve, como enxerga, como cheira, como tateia, como experimenta com a boca, como balbucia, como fala ou silencia? Na busca do “como”, e menos do “porquê”, reside a compreensão fenomenológica: na chave não-explicativa.

¹³ Disse Eni Orlandi: “Escrever é uma relação particular com o silêncio”. (1997:85)

Não será necessário selecionar “onde vamos” para observar o fenômeno da corporalidade, pois *somos corporalidade*; ela estará sempre presente, onde existirem pessoas.

Seria interessante que o pesquisador não buscasse normas ou regras prévias do que é um “bom adulto”. Isso atrapalharia o andamento do registro em palavras, no “Diário de Bordo”, daquilo que se observa. Inicia-se a fenomenologia da infância por um olhar ingênuo. No entanto, “olhar ingênuo” não significa “infantil” -- portanto não se arme também da noção de “boa criança”. (Nem de “bom pesquisador”!)

Trata-se de fazer valer o recurso do método fenomenológico do distanciamento ou “*epoché*”. Trata-se de uma prática cotidiana para ir *de volta às coisas mesmas*, procurar olhar com os olhos, cheirar com o nariz, tocar com as mãos e os pés, ouvir com os ouvidos, e saborear com a boca. A boca é capaz de falar, as mãos são capazes de escrever, e, em algum momento, o pesquisador cria discursividade acerca daquilo que observou. O discurso é registrado, por escrito, em um caderno ou caderneta que nomeio “Diário de Bordo” – registro feito no momento vivido, e também depois, aguçando a memória da experiência vivida.

Pela linguagem, pelo registro em palavras, o pesquisador faz da sua observação um texto. Este texto será passível da análise compreensiva ou hermenêutica. A descrição fenomenológica é uma interpretação inicial. Conforme o pesquisador obtém diferentes observações de relações criança-adulto, com foco na relação criança-corpo, ele procurará ler seu “Diário de Bordo” inúmeras vezes para olhar:

- no que se assemelha e difere a corporalidade da criança e do adulto?
- no que se assemelha e difere a corporalidade das crianças entre si?

Pouco a pouco, a análise das observações, a leitura e re-leitura minuciosa e atenta das anotações do “Diário de Bordo” permitirá àquele que escreve a aproximação a algo que emerge em comum a todas as crianças observadas. Este “algo comum” pode ser nomeado **a essência da corporalidade da criança pequena.**

Para iniciar a fenomenologia da corporalidade da criança, o adulto cria intimidade com a noção fenomenológica do corpo; trabalha com sua memória sobre sua própria infância, e sobre as crianças pequenas que o rodeiam; volta-se para uma observação existencial, vivencial, de crianças em relação com seu corpo, em situações que também revelam a relação da criança com os adultos; esta observação é registrada detalhadamente. Aos poucos o adulto pesquisador vai buscar semelhanças e diferenças entre-corporalidades. E, para concretizar seu discurso próprio acerca da corporalidade da criança, o adulto tece uma rede de remetimentos, busca referências possíveis na cultura, na história, na antropologia, situando tudo aquilo que observou em um tempo e um espaço, para buscar e fazer ver também *o invisível* daquele momento registrado.

Escrever um texto fenomenológico acerca da corporalidade da criança pequena... Um texto fenomenológico nunca é definitivo. É algo em movimento, mosaico ou caleidoscópio dos remetimentos possíveis, naquele momento e a partir das situações observadas. Certamente este “último passo” será “passo zero” novamente, pois a fenomenologia é circular, abrangente, convida à revisão e à crítica, e seu desdobramento é **olhar novamente para aquilo que se apresenta**. Neste caso, olhar para a corporalidade da criança pequena, admirada a partir das relações e das situações vividas por ela, testemunhadas e registradas por um adulto.

*

• Interfaces entre os existenciais

Boa notícia para uma criança

Em tudo, em tudo você terá a favor o corpo. O corpo está sempre ao lado da gente. É o único que, até o fim, não nos abandona.

Clarice Lispector

O existencial “corporalidade” nunca se separa dos existenciais da espacialidade, da outridade, da lingüisticidade, da temporalidade! A separação feita nesta tese é recurso didático, de modo a “escrever em capítulos”. No entanto, a vivência dos existenciais é próxima à imagem de um grafismo espiral; somos uma *cartografia inter-planetária*, por assim dizer. Daí a totalidade da imagem que procurei, ao desenhar a *Flor da vida*: nenhum âmbito existencial “é” isoladamente, não existe “em si”, ou “por si só”. Cada pétala, cada existencial compõe o todo da flor.

O âmbito existencial da lingüisticidade, por exemplo: é o que nos une, doutoranda e leitor da tese; pesquisador da fenomenologia da infância e a criança observada; e não há comunicação pela fala se não existir o âmbito da outridade – **falo e comunico algo a alguém**. O veículo de minha fala é minha expressividade, algo que mora em meu corpo próprio.

* * *

(...) A criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e, aliás, com o adulto, as coisas não se passam de modo diferente. Um autêntico diálogo me conduz a pensamentos de que eu não me acreditava, de que eu não era capaz, e às vezes sinto-me seguindo num caminho que eu próprio desenhava e que meu discurso, relançado por outrem, está abrindo para mim. (...)

Merleau-Ponty

(...) ao pensar sua língua, o homem está essencialmente pensando sobre si próprio.

Clarice Lispector

• Ser linguajeiro¹⁴

A lingüisticidade é o âmbito existencial do dizer, da linguagem falada e escrita; é modo que sofisticada as trocas, intercâmbio, diálogo e comunicação entre crianças e adultos; permite fazer uso de intermediação -- dos sons, das palavras, do canto, do grito, e do silêncio -- para fazer ver a expressão do mundo vivido. A lingüisticidade está ancorada na “língua mãe” de cada um, na língua-pátria, e é portanto algo próprio do universo da cultura humana.

Como se dá concretamente a gênese da fala e da comunicação pela palavra foi e é objeto de estudo de psicólogos, lingüistas, fonoaudiólogos, neurologistas e muitos outros

¹⁴ Adoto este modo de dizer a partir de parte da obra de Françoise Dolto, traduzida para o português, especialmente na obra *Tudo é linguagem* (São Paulo: Martins Fontes, 2002).

profissionais. Aqui o foco da discussão não será a discussão clássica, por exemplo, do que veio antes... *pensamento ou linguagem?*, debate que ocupou estudiosos do mundo inteiro. Aqui, o foco é observacional, descritivo, relacional – delimita-se assim e vai em busca da fenomenologia de como o falar, dizer coisas, emitir sons, cantar, gritar, sussurar, cantarolar, balbuciar, silenciar também, revela **formas humanas de relação** entre adultos e crianças. Isso se dará a partir da interlocução e sintonia com os textos dos *Cursos na Sorbonne*, de Merleau-Ponty, eixo central das discussões desta tese.

*

Merleau-Ponty separou a linguagem em duas vias: a *linguagem falada* e a *linguagem falante*, ou ainda, *fala comum* e *fala autêntica*. Talvez a “linguagem falada”, corriqueira e empírica, se aproxime daquilo que Heidegger (1995) nomeou “falatório” – conotação para o uso da palavra com “excesso, superficialidade e descompromisso com o que se fala”, mas que “corresponde a uma tendência constitutiva do exercício concreto da existência”. “Falatório” é tradução para o português a forma derivada do alemão “das Gerede”, utilizada por Heidegger na obra *Ser e Tempo*. Nas suas últimas produções, Heidegger interessou-se pela lingüisticidade do ser; ficou famosa sua frase: *A linguagem é a casa do ser*.

A “linguagem falante”, para Merleau-Ponty, é originária e inédita; é aquela que causa estranhamento e surpresa; não pretende simplesmente dar nome às coisas -- trata-se de **um dizer criador**. Encontra-se neste âmbito o revelar-se ao outro, a compreensão e a comunicação: “Comunico quando há algo de comum entre mim e o Outro” (Guimarães, 1993:86).

Lê-se nas Notas de Trabalho de Merleau-Ponty editadas em *O Visível e o Invisível*:

(...) *Sabe-se simplesmente que a fala não pode mais ser enunciado*
(...) *se deve permanecer dialética, é preciso que seja uma fala falante,*
(...) *fala e não linguagem (e, com efeito, é precisamente a fala, não a*
língua, que visa a outrem como comportamento, não como “psiquismo”

que responde a outrem antes que se compreenda como “psiquismo”, num afrontamento que rejeita ou aceita suas falas como falas, como acontecimentos – É ela precisamente que constitui em frente a mim como significação e sujeito de significação, um meio de comunicação, um sistema diacrítico que é a língua no presente, não universo “humano”, espírito objetivo). – Trata-se de reconstituir tudo isso, no presente e no passado, história do Lebenswelt¹⁵, de reconstituir a própria presença de uma cultura. (...) /grifos do autor/ (2003:171)

E no final da nota, cujo título é “Cogito tacito e sujeito falante”, Merleau-Ponty escreve: “Trata-se de apreender aquilo que, através da comunidade sucessiva e simultânea dos sujeitos falantes, *quer, fala* e, finalmente, *pensa*.” Nessa mesma nota, Merleau-Ponty também reflete sobre a linguagem do silêncio: “O silêncio continua a envolver a linguagem; silêncio da linguagem absoluta, da linguagem pensante.”

*

O Visível e o Invisível é um livro editado postumamente, e uma leitura cuidadosa nos faz perceber o autor conversando com desdobramentos de seu pensamento anterior. Quando ensinou Psicologia da Criança e Pedagogia na Sorbonne, Merleau-Ponty estava numa espécie de tempo-espaço intermediário entre as suas obras iniciais e esta obra póstuma.

O primeiro volume dos *Resumos de Cursos* tem como subtítulo “Filosofia e Linguagem”. A linguagem merleau-pontiana, sua maneira de escrever enuncia pensamentos, dúvidas, incertezas, reflexões e transforma-se, ao longo de sua obra. Nos *Cursos na Sorbonne*, Merleau-Ponty inicia sua discussão acerca da linguagem, afirmando que a tradição filosófica cartesiana trata deste problema como algo meramente técnico – “Nessa perspectiva, chega-se a desvalorizar a linguagem, considerando-a como **roupagem da consciência**, revestimento do pensamento.” /grifo meu/ É como se o pensamento não devesse nada à palavra. Para ele, este modo de ver “é cúmplice da ciência positiva: dá

¹⁵ “Mundo vivido” ou “Mundo da vida”, como querem os tradutores portugueses.

plena licença à psicologia para **tratar a linguagem como objeto.**” (1990a:18). /grifos meus/ Neste ponto de vista, “o outro é apenas projeção daquilo que sabemos de nós mesmos”.

O filósofo vai colocar o problema da linguagem a partir de uma nova posição. Faz menção à literatura, onde as palavras não são, absolutamente, “um revestimento do pensamento”: “A palavra realiza a idéia e faz-se esquecer: **linguagem e pensamento expressos são um.**” /grifo meu/ (1990a: 19). Para Merleau-Ponty, **é a própria palavra que se recusa a converter-se em “objeto”.**

Como, então, estudar compreensivamente a fala humana?

Merleau-Ponty nos convida a estudar a linguagem a partir de uma “terceira possibilidade”: terceira via entre empirismo e intelectualismo, a partir do método fenomenológico. Nesse caminho, “É preciso pois ser subjetivo, posto que a subjetividade está na situação; mas isto não quer dizer arbitrário”. Nesse caminho,

Será preciso variar o fenômeno a fim de extrair dessas variações um significado comum. E o critério deste método não será a multiplicidade dos fatos que serve de provas para as hipóteses avançadas; constiurá prova a fidelidade dos fenômenos, a consideração estrita que obteremos a respeito dos materiais empregados e, de certo modo, a “proximidade” da descrição. (1990a: 21)

É próprio do método fenomenológico utilizar-se de “descrições qualitativas”: “**Esse saber qualitativo não é subjetivo, é intersubjetivo; ele descreve o que é observável por todos.**” /grifo meu/ (1990a: 22)

Delimitado o território metodológico, Merleau-Ponty seguirá sua análise “para compreender o ser da linguagem”. O primeiro espaço revisitado deste território é o **balbucio** dos bebês. A atividade do bebê é inicialmente de gritos e movimentos expressivos, para mais tarde balbuciar. Diz Merleau-Ponty: “O problema é saber como se passou de uma atividade quase biológica a uma atividade não-biológica mas que supõe

um movimento, uma atividade, para integrar-se no diálogo.” O balbucio é “**uma língua polimorfa**” que busca o falar “em geral”. /grifo meu/ (1990a:23)

As primeiras “maneiras de dizer” de um bebê não são palavras – são atitudes, **fenômenos de pré-comunicação**. Os primeiros sorrisos já supõem uma relação com o outro e precedem à linguagem. Vem do meio “a ‘direção’ da linguagem”:

A presença da linguagem do adulto, porém, excita a criança de modo geral: desde que acorda a criança ouve falar; a maior parte do tempo a linguagem dirige-se diretamente à ela, e essa sensação acústica provoca a excitação primeiro de seus membros e em seguida dos órgãos fonadores (assimiláveis aos membros). (1990a:25)

Merleau-Ponty afirma que não há algo preestabelecido no organismo para que se fale: o que incita uma criança à linguagem é rumar a “um objetivo definido pelo exterior”, isto é, definido pelo Outro que fala com ela. As matizes surgem da linguagem dos adultos, mas mesmo um bebê já possui “uma variação de energia e de humor” em seu modo de apropriar-se dos sons, suas modulações, variação de acento e duração: “Bem antes de falar a criança apropria-se do ritmo e da acentuação de sua língua” (idem *ibidem*).

Entre quatro e dez meses de idade, as crianças “realizam emissões vocais de uma riqueza extraordinária, emitindo sons que se tornam em seguida incapazes de reproduzir; haverá uma seleção, um certo empobrecimento”. Perto dos sete meses, “é como se sua **intenção de falar** ficasse cada vez mais forte”. E será perto do oitavo mês de vida que surgirá uma **pseudolingagem**: uma espécie de frase, imitada em seus aspectos rítmicos. Por volta de completar um ano de vida, aparece “a primeira palavra”. Esta primeira palavra “traduz principalmente **um estado afetivo**, tem uma pluralidade de sentidos: é a **palavra-frase**”./grifos meus/ (1990a:26).

Da mesma maneira que, ao dar seus primeiros passos, a criança não “descarta” outras formas de locomoção, como o engatinhar, também a aquisição da palavra não descarta a atividade do balbucio: “De um lado, desde o começo da vida, antecipações do que será a linguagem; de outro, persistência até a idade adulta daquilo que foi o balbucio.” Haveria

no adulto aspectos de uma “linguagem interior freqüentemente não formulada”, que se assemelharia ao balbucio. Mas é próprio da criança pequena assimilar coisas diferentemente: ela possui “uma visão sincrética da situação” e “está longe de possuir a noção de signo como o entende o adulto.” (1990a:28) A criança possui outro modo de apreender o mundo, diverso do modo adulto.

*

Merleau-Ponty agrupa as aquisições das crianças entre um ano e meio e três anos de idade, em um local entre “imitação imediata” e “imitação diferenciada”. A criança está agora dedicada “à aquisição cada vez mais perfeita de sua língua materna”. Muitas crianças passam por longos períodos sem aumentar seu vocabulário, e a “imitação diferenciada” consiste em incorporar modelos que muitas vezes serão utilizados bem mais tarde. Aos três anos de idade a criança tem um domínio de vocabulário menor do que o que compreende, e até mesmo saberia empregar: aliás, isso se dá com os adultos também (exemplo: quando estamos diante de tudo o que cabe nos Dicionários e Enciclopédias!...).

A criança aos poucos se apropria não de uma “palavra”, mas, antes, de “uma nova significação”. Para Merleau-Ponty, o “equipamento lingüístico” não é uma soma de palavras – é “um sistema de variações que tornam possível uma série aberta de palavras” (1990a:29).

O filósofo diz que podemos adotar, como fez Piaget, um novo patamar quando a criança atingir cinco anos de idade, quando se revela a busca do diálogo, culminando com uma vida social maior e mais serena por volta dos sete ou oito anos. No entanto, destaca que em sistemas escolares mais centrados nas atividades sociais e de grupo, como se viu em pesquisas em Hamburgo, as crianças conversam significativamente entre si bem antes dos cinco anos de idade (e não apenas “monologam”, como delimitaram as pesquisas piagetianas, realizadas com crianças educadas no método Montessori). Trata-se de um importante ensinamento fenomenológico: **um alerta “contra toda divisão artificial em**

‘estádios sucessivos’” /grifo meu/ (1990a:30). Para compreender o existencial lingüisticidade na infância, o foco está sempre no contexto, na situação vivida pelas crianças e com os adultos ao seu redor.

Nos diz Merleau-Ponty:

*Parece que desde o início todas as possibilidades estão inscritas nas manifestações expressivas da criança; nunca há nada de absolutamente novo, mas antecipações, regressões, permanência de elementos arcaicos em formas novas. Esse desenvolvimento – em que, de um lado, tudo está esboçado previamente, e, de outro, tudo procede por **uma série de progressos descontínuos** – desmente tanto as teorias intelectualistas quanto as empiristas. Os gestaltistas fazem-nos compreender o problema explicando como nos períodos decisivos do desenvolvimento a criança apropria-se das Gestalten lingüísticas, das estruturas gerais, **não por um esforço intelectual nem por imitação imediata.** (...)*

/grifos meus/ (1990a:30)

O desdobramento do uso da palavra como “linguagem falante”, o surgimento de uma “fala autêntica”, não é algo que surge ou vem “de dentro” da criança (esforço intelectual) nem é ensinado nem vem “de fora” dela (imitação). É algo intersubjetivo, relacional, situacional e contextualizado na vida mesma da criança. Daí o estudo fenomenológico da lingüisticidade das crianças pequenas não ser possível *a priori*: não é um conhecimento generalizado, técnico ou teórico; é algo a ser vivido, observado, cultivado e colhido a partir das relações entre crianças e os outros falantes no mundo.

*

• **A fala dos adultos “diz” a infância**

A relação criança-outro e a relação criança e sua cultura estão profundamente ligadas.

Merleau-Ponty

As crianças neste início de século XXI encontram-se imersas em uma maneira de ser do adulto que implica em “especializações”: médicos, terapeutas, educadores, escritores de literatura infantil, cineastas, modistas... enfim, as crianças vêm ao mundo, e esse mundo está cheio de técnicas e tecnologia para recebê-las. *Parto normal ou cesariana? Leite de peito ou mamadeira?*

É importante salientar que a compreensão fenomenológica da infância não negligencia nenhum aspecto cultural, tal como a influência das mídias hoje: criações dos adultos para a informação, o entretenimento, a comunicação -- e poderíamos afirmar também, algumas invenções dos adultos para tentar combater sua própria solidão e infelicidade. E como conversar sobre tudo isso com as crianças?

Os produtos culturais criados para crianças conversam com elas de diferentes maneiras. Nos anos 50 do século XX¹⁶, os norte-americanos criaram uma Enciclopédia para crianças, intitulada *O Mundo da Criança*. Eu e meus irmãos líamos bastante esses volumes editados no Brasil, com maior intensidade nas férias, e lembro-me bem de gostar do volume de poesias.

Nesse volume de poesias encontra-se o seguinte poema:

¹⁶ Um momento muito próximo do tempo em que Merleau-Ponty está, na França, pensando a pedagogia e a psicologia da criança, ao lecionar seus Cursos na Sorbonne.

De Que São Feitos?

De que são feitos os meninos?

De que são feitos os meninos?

Rãs, caracóis, rabinhos pequeninos.

Disto são feitos os meninos.

De que são feitas as meninas?

De que são feitas as meninas?

Açúcar, perfumes e outras coisas finas

Disto são feitas as meninas.

Na página do poema encontramos a seguinte ilustração: duas crianças, um menino e uma menina; no alto da página, o menino veste uma camisa listrada, tem uma bola nas mãos e observa, em uma mesa, dois sapos, dois caracóis, dois filhotes de cachorro que tomam leite em uma vasilha também posta em cima da mesa; abaixo da ilustração do menino, vemos a menina: bem penteada em seu vestido azul e branco, e sua mesa tem três pratos de doces – ela faz menção de pegar um doce com uma das mãos, enquanto a outra mão apóia seu rosto.

Seria fácil imaginar que algumas feministas gostariam de banir esta página da coleção *O Mundo da Criança*: uma leitura possível para esse poema seria a de conter o germe de estigmatização das mulheres – *feitas de doces e “outras coisas finas”*. E se pensarmos também do ponto de vista dos tempos do “politicamente correto”, outros poderão dizer, que para o pequeno homem diante do livro, *ser feito de rãs e caracóis* tende a estigmatizá-lo, do mesmo modo também. A ilustração, ao fazer ver dois pequenos cachorros tomando mingau em cima da mesa, pode ser vista como de mau gosto... dando um péssimo exemplo para o leitor.

Prefiro trilhar aqui o caminho fenomenológico, buscando compreender o poema a partir de um contexto: décadas de 40 e 50, cultura norte-americana, *boom* inicial da infância

como “mercado consumidor” – daí também a criação de uma Enciclopédia para crianças. Penso poder afirmar que, hoje, o poema revela um adulto, criador de cultura, em busca da noção de infância cuja marca ou ícone é a **ingenuidade**: pois foi um adulto criou os versinhos! Buscava-se uma “infância de ouro”, ou a preservação – a qualquer custo -- de um tempo de inocência: ao mesmo tempo em que, de fato, os adultos americanos viviam o drama da Guerra da Coréia, gravíssimos conflitos raciais, etc. O adulto, portanto, engendra na criança a inocência, inocência que ele mesmo perdeu. Cinquenta anos mais tarde... ao mostrar para meu filho o poema, ele ria – simples assim.

Meu filho e sua geração inteira ri também dos programas da Vila Césamo, pioneiros na indústria cultural televisiva para crianças – programa educativo “importado” dos Estados Unidos para a televisão brasileira, que minha geração quase inteira assistiu na década de 70, co-produção entre a Rede Globo de Televisão e a Fundação Padre Anchieta.

Meu filho e seus amigos leram *A Morte do Super-homem*¹⁷ em gibi. Aos dez anos de idade! Lembro bem de olhar para o gibi e dizer, *Mataram a infância!* Ao que meu filho sabiamente respondeu: *Mataram a sua infância, mãe!*, ensinando-me algo naquele momento sobre mim, minha própria infância e minha adultícia.

Mostrar para meu filho o que eu mesma lia na infância, e permitir que usufrua da cultura dos quadrinhos (indústria que “matou” o Super-homem em um esperto golpe de *marketing*, pois logo em seguida ele renasceu mais forte!), são formas de conversa. Cinco anos antes da “morte do Super-homem”, as crianças da cidade de São Paulo começaram a assistir programas importados do México, tais como o seriado “Chaves” e a novela para crianças “Carrossel”. Esses eram, do meu ponto de vista, produtos culturais que veiculavam uma noção de infância muito pobre, estereotipada e *naíve* (em um mau sentido: “idiotizante”, por assim dizer) – e não permiti que meu filho os assistisse. Alguns pais, na reunião de pais da pré-escola que meu filho frequentou, me recriminaram muito por isso, julgando-me uma mãe extremamente autoritária; eu ainda não era psicóloga formada, mas não penso diferente hoje em dia. Sei que fui coerente em meu diálogo com

¹⁷ Gibi editado em 1995 pela Abril Jovem / DC Comics.

ele, em meu discurso acerca de como e porquê eu não gostaria que ele assistisse a aqueles programas.

As crianças convivem com um grande número de adultos; vivem em cidades grandes ou pequenas, ou em aldeias e vilarejos distantes; quase todas assistem à televisão, muitas têm acesso a computadores e jogos eletrônicos, nem todas possuem uma biblioteca por perto. Para buscar, como eu mesma quis junto à Profa. Maria Fenanda, *uma educação 'fenomenológica' a ser dada às crianças*, precisamos estar a par do tipo de vida que a criança leva. Conversar é um ótimo caminho para conhecê-la. Por meio de um modo de dizer, o adulto revela também muito de si mesmo: temperamento, valores, afeto e desafeto, visão de mundo e de infância. Os adultos também se fazem conhecer pelo diálogo.

Adultos educadores, para não incorrerem, eles mesmos, em ingenuidade, precisam ficar atentos ao “modo de dizer” tanto dos objetos da cultura, quanto das teorias acerca da infância. Precisamos contextualizar no tempo as pesquisas sobre a criança e a infância. Nossas leituras, cotidianas (jornais, revistas, gibis, *sites* de Internet) ou acadêmicas, fazem jus ao tempo histórico em que foram escritas; que se procure a real dimensão daquilo tudo que está sendo dito: sem nunca esquecer que a “real dimensão” não se descola da dimensão imaginária – dom humano para sonhar, criar, inventar, revelar e esconder seus desejos.

Para realizar a fenomenologia das mídias e de outras formas culturais produzidas por adultos para o usufruto das crianças, podemos realizar descrições detalhadas desses *objetos da cultura*. Pensar e descrever o modo como são produzidos; pensar e descrever, a partir de uma observação cuidadosa, como a criança “consume” o produto cultural: *reproduz? Cria? Re-cria?*

Não haverá nunca uma criança “pura”, ou seja, isenta da cultura dos adultos ao seu redor. O adulto “faz” produtos culturais, é produtor, e também “faz consumir”, num leva-

e-traz de uma rede de comunicação dinâmica, móvel, intertextual e bastante determinada por fatores econômicos: não há como fugir deste determinante, e negá-lo é iludir-se.

Desde sempre, a realidade é vivenciada no âmbito das relações: o modo adulto está sempre presente na vida e na existência das crianças. Para pensar fenomenologicamente, é importante não colocar a criança em uma posição de “consumidor passivo” da cultura dos pais, professores, educadores e criadores de mídia. Seu modo de ser pode revelar-se ativo, atuante, participativo – desde que convidada a exercer sua capacidade de expressão, sua discursividade, imersa naquilo que Winnicott nomeou “ambiente facilitador”.

*

• A lingüística da criança pequena tornada visível

Toda linguagem é, de certo modo, materna. Como as relações da criança com sua mãe, a aquisição da linguagem é um fenômeno de identificação. Aprender a falar é aprender a representar um certo número de papéis, a assumir condutas das quais se é inicialmente espectador.

Merleau-Ponty

O estudo fenomenológico da lingüística e da discursividade é realizado a partir da concretude observacional da vida cotidiana das crianças pequenas, em relação com outros *seres linguajeiros*. É tradição das pesquisas em psicanálise de crianças incentivar os pesquisadores à observação meticulosa e contínua de bebês em seu primeiro ano de vida. O estudo fenomenológico não se respalda em técnica ou teoria -- observar o dizer da mãe com o seu bebê não terá, como obrigatoriedade, o viés das noções de maternagem ou de vínculo afetivo, mas irá **perscrutar** (palavra querida por Merleau-Ponty!) relações e

documentá-las, testemunhá-las, por meio de descrição cuidadosa, tudo aquilo que foi visto e ouvido.

O próprio pesquisador encontra-se em “estado observacional”, e vai, ele mesmo, dar-se conta da existência de uma maneira de dizer *falante*, viva, criadora e criativa. Qual é essa via discursiva, não sabemos de antemão.

Analogamente a tudo o que foi explicitado e proposto nos *existenciais* discutidos antes, a pesquisa fenomenológica da relação discursiva entre adultos e crianças pode, por bem, partir da narrativa, escrita em uma espécie de Diário de Bordo, de cenas cotidianas da vida infantil compartilhada com outras crianças e adultos.

Pode ser fértil um trabalho junto a pais que se disponham a, eles mesmos, relatar e também, *por que não?*, registrar vivências entre os balbucios, as primeiras palavras, as “frases-chave” e assim por diante. Esta seria um modo de realizar uma pesquisa processual, com continuidade, de acompanhamento de uma mesma criança.

Outro modo de realizar a fenomenologia da relação criança-língua é freqüentar locais onde crianças vão: praça, lanchonete, creche ou pré-escola, etc. O importante é olhar cada criança como **uma pessoa em seu contexto social e cultural**: parte de algo compartilhado e com situação familiar própria e única. Nunca se proporá uma generalização do tipo: “O discurso das crianças de 5 anos na cidade de São Paulo”.

Sempre estaremos procurando por *quem discursa*: Pedro, Jorge ou Eleonora... e *como* o faz. A partir de qual contexto? Em que situação Pedro disse isso ou aquilo? Como Jorge se relaciona, ele mesmo, com sua possibilidade de dizer em palavras? E Eleonora, faz distinção entre “um dizer de meninos” e seu “dizer de menina”? Os adultos que cuidam de Pedro, Jorge e Eleonora também serão observados, e seu discurso narrado e apontado no Diário de Bordo. São também valiosíssimos os momentos de silêncio.

Ritmos, tonalidades, timbres dos cuidadores de bebês, do ponto de vista fenomenológico, são tão marcantes e importantes quanto a significação do que dizem, como dizem, do que cantam, se cantam, da emoção vivida no cuidar (*Quando cuido estou triste? Cansado? Esfomeado? Com dor de dente?* E assim por diante).

Outra rica maneira de observar a lingüisticidade das crianças, é no momento em que o adulto lhe conta histórias. A literatura dita “infanto-juvenil” é um setor da indústria cultural hoje já consolidado, e existem muitos e muitos livros de ficção, prosa e poesia para serem lidos para e compartilhados com as crianças. Existem também, em várias cidades do Brasil, Bibliotecas Infanto-Juvenis, de modo que o pesquisador poderá realizar sua observação em espaços públicos também. Destaco os eventos de “contação de histórias”, uma vertente do teatro de tradição oral que está muito desenvolvida entre nós, com apresentações de contadores em bibliotecas, centros culturais, livrarias, etc.

Comento a existência de um pequeno e precioso livro, cujo instigante título é *Prefácio para uma personagem só* (Lisboa: Vega, 1993), de autoria de Pedro Barbosa. É epígrafe inicial deste livrinho:

Tocata para quatro mãos:

Como num piano, esta história foi escrita a quatro mãos. Ou antes: duas mãos e uma voz. As mãos eram as minhas, no teclado da máquina de escrever; a voz era duma criança que, como todas as crianças, foi pequenina antes de ser grande – e desaprendeu de falar.

Por cerca de oitenta páginas, Pedro Barbosa comenta a convivência de sua pequena heroína – Migalhinha – com o narrador da novela. A menina, de idade entre três e quatro anos, cria expressões, faz neologismos, dialoga criativamente com seu pai e com sua mãe. O autor -- escritor, lingüista e dramaturgo -- nos convida a perceber como é rica, interessante e criativa a fala da criança pequena; transcrevo aqui apenas um pequeno trecho que narra uma crise de birra da personagem Migui, que não queria ser tirada do seu banho de banheira:

*-- Mamã, não **desengulas** a água! O meu barquinho está ali, à espera do mar!*

Amou, chorou, berrou. Temporal de pouca dura. Porque daí a pouco estava quase feliz outra vez, à beira do pai, os últimos soluços espaçando-se como se fossem os pingos finais de uma trovoada de Verão.

*-- Deixa sentar **aqui-me**, pai – dizia ela na sua pronominação sempre trocada. – A Migui não está mais **berrenta**.*

*-- **Berrenta?** – interroga o pai, ignorante daquele novo étimo.*

*-- Sim, a Migui já parou de berrar. Já não está mais **burrugenta** – dicionarizou ela novamente, tentando exprimir em miglês a palavra “rabugenta”.*

E deixou-se ficar no sofá ao lado do pai, muito compenetrada nos soluços que passavam, e sentadinha em ângulo tão reto, que nem um esquadro se sentaria melhor. Tentava portar-se bem. Porém, cansada de olhar a parede e de ver o pai sempre a trabalhar, chegou-lhe o desejo de fazer alguma coisa com caneta e com papel. /grifos do autor/ (1993:17-18)

*

Trata-se, novamente, de perscrutar **quem** são: a criança e seu cuidador. O trabalho observacional requer paciência e cuidado. Não se julga a criança que “não sabe” falar – mesmo porque há que observar também os fenômenos de pré-comunicação. Um belo exemplo disso é a palestra, proferida na Rádio BBC de Londres por Winnicott, intitulada “Por que Choram os Bebês?”. Chorar, para Winnicott, é um “método próprio” dos bebês para “lidar com suas dificuldades”:

Digamos que existem quatro tipos de choro, porque é mais ou menos verdade, e podemos pendurar tudo o que pretendemos dizer nestes quatro cabides: satisfação, dor, raiva e pesar. (...) O que estou afirmando resume-se nisto: o choro suscita no bebê uma sensação de que está exercitando os pulmões (satisfação) ou, então, uma canção de tristeza (pesar). (1982:66)

Nesta palestra para mães, Winnicott positiva a experiência do chorar, dando um significado existencial para tal: chorar é dar-se conta “da sua capacidade total para fazer

ruídos”. E convida as mães a meditar sobre um percurso traçado pelas crianças pequenas, em direção a outras formas de expressão:

O que quero dizer é que qualquer exercício do corpo é bom, do ponto de vista da criança. A própria respiração, uma nova proeza do recém-nascido, poderá ser muito interessante até que se transforme em hábito, e os gritos e o alarido de todas as formas de choro devem ser definitivamente excitantes. (...) Os bebês choram porque se sentem ansiosos ou inseguros, e o recurso funciona; o choro ajuda bastante, e devemos, portanto, concordar que há nele algo de bom. Mais tarde vem a fala, e, com o tempo, a criança dará os primeiros passos e tocará o primeiro tambor. /grifos meus/ (idem ibidem)

A maneira fenomenológica de descrever aquilo que se observou é de posituação da experiência vivida com as palavras, seja a criança que for, com a dificuldade que for. Não se parte nunca “daquilo que não se tem”, não se espera como ponto de chegada o “dizer certo”, nem como ponto de partida o “deixar de chorar” para falar e tocar tambor! Esse modo de olhar, com afastamento de pré-conceitos, julgamentos de valor, noções teóricas e técnicas *a priori*, faz os adultos mais próximos da experiência mesma da criança que se expressa: chora, ri, fala – e silencia. Poderão captar a vivência das crianças, com sua força autêntica, de maneira total, tão próxima de sua verdade quanto for possível. E, pela escuta e pelo diálogo, proporcionarão a elas abertura para a compreensão e para o acolhimento.¹⁸

*

¹⁸ Clarice Lispector convida a própria criança-leitora a buscar diálogo, compreensão e acolhimento, em seu livro *A mulher que matou os peixes*: “Vocês ficaram tristes com esta história? Vou fazer um pedido para vocês: todas as vezes que se sentirem solitários, isto é, sozinhos, procurem uma pessoa para conversar. Escolham uma pessoa grande que seja muito boa para crianças e que entenda que às vezes um menino ou uma menina estão sofrendo. Às vezes por pura saudade, como os periquitos australianos. (...)” (1999:19-20)

• Interfaces entre os existenciais

Estar atento àquilo que outros dizem faz parte da “abertura” ontológica que me caracteriza como ser humano.

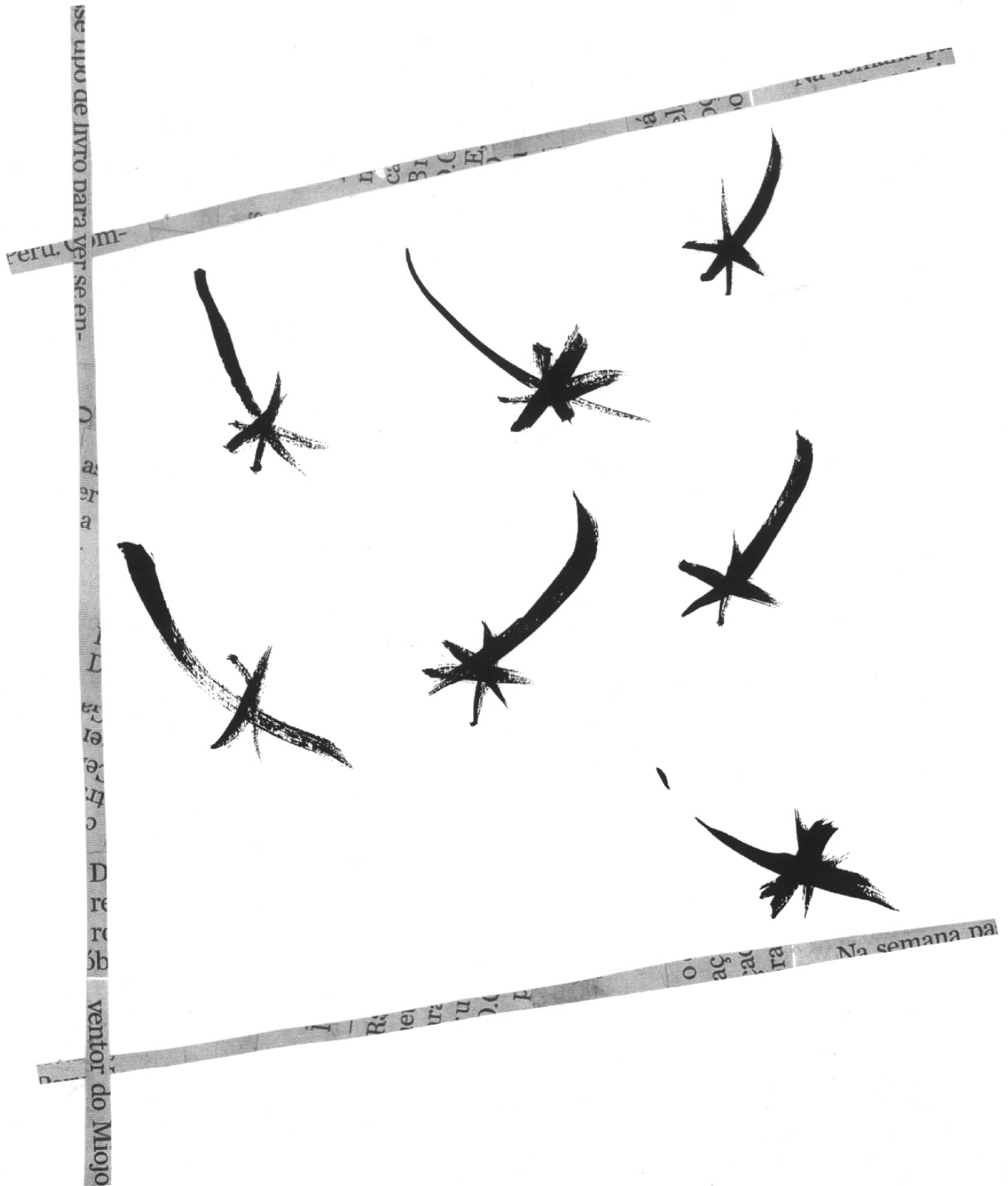
José Manuel Morgado Heleno

Relembro novamente o leitor do uso da circularidade como recurso de escrita desta tese -- e espero sinceramente fazer ver um *círculo virtuoso*, antes que um redundante ou entediante círculo vicioso, no uso recorrente do subtítulo “interfaces entre os existenciais”.

Não se pode “estudar” a relação criança-língua separando esta relação da corporalidade, ou da outridade, nem tampouco de nenhum outro âmbito existencial. Nossa fala é um gesto inscrito no corpo que percebe. O gesto da fala aponta ao “objeto intencional” -- e eu posso compreendê-lo no reencontro dos pontos em comum dos caminhos e condutas **de mim no outro**. A “coisa percebida” -- que encontra-se no mundo -- é o **correlato do corpo próprio**: e é essa dimensão humana da coisa percebida (cujo sentido não é inferido por mim!, pertence a ela mesma) que permite a existência daquilo que Merleau-Ponty, poeticamente, nomeia “o milagre da expressão”. Aqui, no âmbito da expressão criadora, o pensamento não está situado no sentido comum das palavras, mas, antes, naquilo que existe de originalidade e modificação; aqui não é preciso passar pela idéia, e nem por intérpretes: é **meu corpo que mediatiza e cria** as relações de significações dadas nos objetos.

Mas o “sentido” não estará nem em mim, nem nas coisas. Ele encontra-se como que “preso” na fala. E a fala é a existência exterior do sentido. A fala é **presença do pensamento no sensível**, algo que pode acontecer porque sou corporalidade e estou imerso em uma cultura falante; sou-com-o-outro, no mundo. Discursividade, outridade, mundaneidade: aspectos e interfaces de nossa existência, situada em um tempo e em um espaço.

IV- Temporalidade e Espacialidade



*Convém olhar para (e pela) a criança no seu “agora”
como síntese de sua experiência e da nossa esperança.*

Raul Guimarães Lopes

*(...) O espaço de um ser humano, desde o nascimento,
precisa ser povoado pela presença psíquica de outro ser
para o qual ele existe.*

Françoise Dolto

• **Tempo-espaço da infância¹⁹: um “tempo” e um “espaço” povoados**

Está justamente na noção de **polimorfismo infantil** a compreensão dos existenciais temporalidade e espacialidade na primeira infância, o tempo da “criança pequena”, como quer Merleau-Ponty. O tempo dividido em etapas, o dia dividido em 24 horas, mesmo o ano dividido em quatro estações, não é retrato da temporalidade infantil. Merleau-Ponty afirma: “A criança é incapaz de consentir em não ter sido sempre” (1990a:245).

O que está em jogo é a percepção infantil do tempo, do espaço, do mundo e de si. A chave para compreendê-la é a **recusa do caminho representacional** – pois não há “uma organização conceitual” de sua experiência – e há aceitação de uma espécie de “estado

¹⁹ Sobre as noções merleau-pontianas acerca da temporalidade e da espacialidade infantis, ou seja, os modos relacionais criança-tempo e criança-espaço, já discorri em minha dissertação de mestrado, agora publicada em livro, os *Cacos de infância/teatro da solidão compartilhada* (São Paulo: FAPESP/Annablume, 2004).

onírico” de vida: “A criança não vive num mundo com dois pólos do adulto despertado, ela **habita uma zona híbrida, que é a zona da ambigüidade do onirismo**” /grifo meu/ (1990a:223).

Merleau-Ponty em nenhum momento realiza uma correlação entre a “zona de ambigüidade do onirismo” com o *espaço potencial*, conceito winnicottiano comentado na abertura desta tese; no entanto, a semelhança dos postulados é evidente. Do ponto de vista adulto, a vida da criança é vivida *entre realidade e fantasia* – entre o que se habituou nomear o “mundo interno”, psíquico, e o “mundo externo”, compartilhado. Este espaço “entre”: nem dentro de si, nem tampouco fora, é o espaço potencial.

Merleau-Ponty afirma que existe, na criança, grande facilidade para as formas simples: a criança as vê realmente. Pois as crianças não apreendem o mundo tal como os adultos: é como se “duas línguas de estruturas diferentes” convivessem. A estrutura espaço-temporal da criança é bastante diferente da nossa, e, para compreendê-la, devemos aceitar seu “contato polimorfo com o mundo”, o que significa, segundo o filósofo, que seu modo de experienciar o mundo, em termos adultos, é de crença em uma “quase pluralidade simultânea de imagens”. Isso leva a uma noção de “tempo-atemporal” e de “não-espacialidade” (1990a:245) nas palavras como percebe, define e concebe o adulto.

Não há, para a criança pequena, uma dualidade entre os espaços visual (a imagem) e o cinestésico (onde reside seu corpo). A noção de dualidade pertence ao modo de pensar adulto. Sua experiência é, portanto, se comparada à do adulto, **pré-objetiva e pré-lógica**. O pensamento da criança não é “nem tético, nem categorial, mas polimorfo”. A diferença entre o adulto e a criança

(...) é a que existe entre o que ainda é confuso, polimorfo e o que é definido pela cultura. Porém esta diferença não é tal que o adulto seja impermeável à criança, ou vice-versa. A criança antecipa a condição do adulto. (1990b:255)

Adultos “realistas” estrito senso embutiram na psicologia clássica um “racionalismo dogmático” difícil de desconstruir. Para fazê-lo Merleau-Ponty nos propõe “um saber

afetivo” de modo a compreender aquilo que a criança nos comunica. Ela realiza “uma outra síntese”, onde diversos tempos e espaços convivem. Nessa chave afeto e percepto não se separam:

A percepção infantil (e mesmo a do adulto, quando ele pode despojar-se das atitudes convencionais), consiste em encontrar as coisas como estimulantes para nossa afetividade como objetos do conhecimento. (1990a:222)

A criança adere às situações; os objetos para ela possuem, sempre, “caracteres afetivos”. Por estar sempre inserida, implicada, por não distanciar-se, a criança “concilia-se com uma espécie de pré-existência”: tudo lhe diz respeito. Não se trata de ignorar o tempo objetivo, e sim de vivenciar “uma **outra estrutura de tempo**”. Para Merleau-Ponty, tanto o tempo quanto o espaço “objetivos” são aqueles em que “eu não estou inserido”. Mas a criança ainda não tem esse pensamento objetivo: nas palavras do filósofo, “o de um limite-espaço vazio”. É próprio da estrutura adulta, da organização perceptiva do adulto, ver as coisas em termos de pontos de vista; a criança apresenta apenas um ponto de vista: o dela.

Desse modo, para exercer o olhar fenomenológico à temporalidade e à espacialidade infantis, será preciso partir da positivação da experiência infantil de onirismo e de pensamento polimorfo. A criança está no mundo de modo “fenomênico e indiviso”, e sua aderência às coisas a impede de ser “representacional”: Merleau-Ponty afirma que a noção de “representação de mundo”, conceituação adulta, é o grande erro das pesquisas clássicas que tematizam a psicologia da infância.

*

Na temática do tempo-espaço da infância encontramos abertura para a poesia, para a experimentação da linguagem poética, de modo a compreender as crianças pequenas. Os escritores sabem disso: um grande exemplo encontra-se nas fábulas; o coelho apressado em *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, nos lembra remete a caricatura da

pressa dos adultos. Não é próprio da criança ter pressa: ela costuma ser apressada por alguém. (*É tarde até que arde!*)

Para deixar fluir a temporalidade da criança, há que *deixá-la ser*²⁰ --permitindo que experiencie o mundo a seu tempo, dando espaço para o seu modo de ser vir à tona, em seu ritmo. O espaço vivencial que se abre para a relação com a criança, diante da aceitação desta outra temporalidade, é imenso, vivo, repleto de sentido. Proponho “agüentarmos” a lentidão do olhar da criança para o mundo no qual ela está imersa... As crianças pequenas adoram a repetição, sendo esse um traço marcante da sua noção espaço-temporal.

“Lentidão” ou “rapidez” são modos de ser e estar. Françoise Dolto nos ensina que, do ponto de vista existencial, mesmo os adultos não se situam no tempo tal como objetivado por uma linha do tempo cronológica, ou pelo desenvolvimento biológico; perguntaram a ela:

Poderia explicar melhor, “A criança não sabe que é criança, ela não sabe quem é”? Isso é negativo para o desenvolvimento futuro da criança?,

Ao que Françoise Dolto respondeu:

Não, todo mundo é assim. Isso não é negativo, é muito positivo. O sujeito que quis nascer encontra-se em um corpo que se desenvolve fisiologicamente, que é marcado pelo tempo. Quanto ao próprio sujeito, ele não se situa no tempo. A linguagem não se situa no tempo. (...). /grifo meu/ (2002:52-53).

*

• A espacialidade da criança pequena tornada visível

Para observar fenomenologicamente a noção de espacialidade infantil, Merleau-Ponty aponta, nos *Cursos na Sorbonne*, um caminho fértil e rico: o desenho. Desde tenra idade, com um ano e poucos meses, a criança já pode usufruir da atividade expressiva do

²⁰ Disse, em canção, Caetano Veloso: “O seu amor/ ame-o e deixe-o/ ser o que ele é/ ser o que ele é/ ser o que ele é (...)”

desenho, em papéis de grande superfície, com lápis cera e canetas grossas, fabricadas para o modo próprio de segurar da criança bem pequena.

A experiência do desenho, do ponto de vista merleau-pontiano, é canal aberto para observarmos a lógica infantil: revela como a criança apreende o mundo. Está já no rabisco e na garatuja uma forma expressiva, que requer um olhar atento do adulto para que positive esta experiência. Ao invés de afirmar: *Antônio ainda não desenha, só rabisca*, negando a experiência do traço no papel das crianças muito pequenas, pode-se realizar a fenomenologia do rabisco e da garatuja, algo que desenvolverá nossa capacidade adulta para a observação da experiência mesma, do ato expressivo da criança que desenha.

Rabiscar é colocar em marcha algo que se encontra no corpo, corpo vivo, atento e em movimento, corpo que encontrou no mundo lápis e papel tal como um chamado. A criança sente-se chamada para entrar em contato com as coisas do mundo, e o faz de forma própria, se deixada à vontade pelo adulto; observar a sua forma de rabiscar é enxergar formas de ser e estar no mundo.

O olhar fenomenológico não parte de teorias, como por exemplo a divulgada teoria do pesquisador Luquet (apud Merleau-Ponty, 1990a: 215), que levantou quatro estádios do desenho; Luquet dá foco ao último estádio, aquele que apresentaria o “desenho verdadeiro”: estádio do “realismo visual”. A questão que o filósofo levanta não está centrada nestas fases do desenho infantil -- algo que ele constata como fato -- mas antes, na **interpretação** das etapas: como o adulto pesquisador lê o desenho.

O olhar merleau-pontiano também não focaliza o modo da psicologia clássica de compreender a “representação de mundo” que a criança registraria na sua comunicação por meio do lápis e do papel: **sem questionar os fatos** da psicologia do desenvolvimento, o filósofo nos convida a **rever a interpretação destes fatos**. Nesta chave, falar sobre aquilo que **não se apresenta** no desenho... é **negativá-lo**. Para **positivar a experiência infantil**, há que partir daquilo que os desenhos apresentam, e não do que não está lá. É esta a “volta às coisas mesmas” proposta pelo método fenomenológico.

Ao utilizar-se de recursos não-convencionais (do ponto de vista do adulto), como por exemplo a convivência de espaços e a transparência das figuras desenhadas, a criança está, apenas, utilizando-se de “um outro procedimento de representação”. Trata-se da busca de realização de uma outra síntese: isto é, a criança não pretende transpor – como o desenho adulto ou da criança maior – para um único plano o que vemos em profundidade. O desenho infantil é, para Merleau-Ponty, um “ensaio de expressão²¹”, e não uma cópia do mundo que lhe é oferecido.

Para exercitar a fenomenologia da espacialidade infantil (relação criança-espço) e do seu desenho (relação criança-papel-e-lápis), não é necessário fazer uso das possibilidades projetivas. A proposta merleau-pontiana, explicitada nos seus *Cursos na Sorbonne*, é de, a partir do olhar atento, da observação cuidadosa, **chegar a estruturas comuns em termos de linhas, traços, pontos e cores**: “O estudo do papel do desenho leva-nos à função que está em sua base: a percepção”.

A análise fenomenológica do desenho, portanto, nos dará pistas da maneira da criança apreender o mundo. Se seu desenho é “falho”, não é por falta de atenção, como teorizou Luquet: a “falha” (palavra adulta) revela seu modo de ver o mundo e sua capacidade de síntese, diversas do adulto. Descrever o que ali se apresenta concretamente é a abertura para a positividade do desenho – e da leitura que um adulto faz de uma criança. **É o adulto que vê “falhas”** na percepção e no desenho infantil, negativando-o; e seu olhar é passível de positivação²²: *o que de fato a criança nos comunica pelo desenho?*

²¹ O filósofo chama atenção para aquilo que ele quer significar com a palavra “expressão”: “devemos tomar o termo “expressão” em seu sentido pleno, de junção entre aquele que percebe e a coisa percebida; não confundí-lo com a fabricação de uma simples cópia. Aliás, a lei de todo desenho é exprimir as coisas e não assemelhar-se a elas. (...)” (1990a:220)

²² “É a atitude desejável: reconhecer no desenho um sentido positivo. Por exemplo, um adulto, ao desenhar um cubo, desenha-o em perspectiva. A criança desenha quatro ou cinco quadrados justapostos. Se se insiste e se diz: “Não é o que você vê”, encontra-se uma grande resistência. A criança sustenta que ela realmente vê assim (é, aliás, uma atitude que se encontra também nos adultos pouco instruídos). Seria preciso falar aqui unicamente de “insuficiências motoras e perceptivas”? Ou se trata verdadeiramente de uma outra maneira de ver? (...)” (Merleau-Ponty, 1990a:176).

Merleau-Ponty afirma que “o desenho da criança é uma primeira maneira de estruturar as coisas”. Ao desenhar, a criança vive uma “relação total e global com o objeto”. Diz que devemos responder à seguinte questão:

Visto que a criança tem sentidos como nós, a relação da criança com o mundo não seria como a nossa, relação do contemplador com o contemplado? É preciso responder: não. /grifo meu/ (1990b:269)

Pouco a pouco o filósofo desconstrói a visão de que a criança realiza uma “representação do mundo”: especialmente a criança pequena, pré-escolar, não-letrada, não **o representa** – ela vive. Realizar uma rigorosa leitura psicológica e científica de suas vivências é aceitar sua maneira não-representacional, e descrevê-la em detalhes. Para tal precisamos trabalhar a partir de sua chave, antropologicamente; atingir um dizer, um discurso, um modo de falar também não-representacional: sem conceber *a priori* um distanciamento do mundo. A criança está no mundo tanto quanto o mundo está nela. Sua percepção tempo-espacial é vivencial, e sua experiência é polimorfa, flexível, maleável, mutante: percepção diversa daquela do adulto realista estrito senso.

Quando aceitarmos o polimorfismo infantil e nos afastarmos da noção de “representação de mundo” é que chegaremos a compreender o modo de pensar e sentir da criança mesma. É preciso retomar a imagem de **onirismo**: para o adulto transpor-se para a “lógica pré-lógica” das crianças, é fundamental lembrar da linguagem do sonho. O sonho é carregado de “restos diurnos”, de desejos e fantasias, outros tempos e espaços. A criança pequena circula por esse âmbito, acordada... sem maiores problemas.

Outra dimensão para compreender a espacialidade e a temporalidade das crianças, algo que nos transpõe para esta outra lógica é a produção cultural adulta: literatura, poesia, desenhos animados; o uso no *nonsense*, a mistura de tempos nos roteiros de cinema, a possibilidade de convivência de espaços em cenários no teatro, *performances* e instalações nas artes plásticas. Talvez por tudo isso Picasso (apud de Mèredieu,1997) tenha afirmado:

Antes eu desenhava como Rafael, mas precisei de toda uma existência para poder aprender a desenhar como as crianças.

*

• A temporalidade da criança pequena tornada visível

Se relação da criança com o tempo não é de uma ignorância do tempo objetivo, mas antes a experiência de uma “outra estrutura” do tempo, isso se dá também para a sua relação com o espaço:

Nós concebemos uma série indefinida de grandezas. Para a criança há um absoluto de grandeza; passado esse grau, nada é maior. Existe como que uma espécie de soleira. Ultrapassada a soleira, estamos no “grande” absoluto. (...)

Merleau-Ponty (1990b:261)

Desenvolver-se, poder mudar de ponto de vista acerca do tempo e do espaço, é, para Merleau-Ponty, algo que ocorrerá a partir daquilo que ele denomina “emergência de formas novas”. Os processos de maturação e de aprendizagem são, segundo ele, inseparáveis. Recorre, para pensar assim, aos gestaltistas, e propõe fazer da *Gestalt* não uma coisa, mas **um “fenômeno de organização”, um tipo de estrutura**. Desse ponto de vista, **“crescer é estruturar-se em novas bases”** (1990a:197). Essa é uma enorme contribuição de Merleau-Ponty: pensar as teorias desenvolvimentistas em seus *Cursos na Sorbonne* de maneira inteligente e crítica, a partir da concepção gestaltista da percepção da criança e da infância.

A noção de situação contextualiza as percepções: **toda percepção tem um sentido**. Cabe ao adulto compreender o sentido da percepção tempo-espacial das crianças pequenas, a partir da observação das **crianças em situação**. O sentido percebido não é intelectual, “podendo-se descrevê-lo naquilo que ele tem de original”. Buscar a mais completa

descrição dos fenômenos da infância é a maneira de chegar à apreensão da organização perceptiva alí implícita: a consciência infantil percebe o mundo diferentemente do adulto.

A criança pequena prescinde de uma organização tempo-espacial “aristotélica”, que implica em uma estrutura de tipo começo-meio-e-fim, em sua maneira de ser e estar. Isso está dado e revelado em seu cotidiano: vejo especialmente esta característica em meus alunos de 5 e 6 anos de idade, iniciantes na atividade teatral. Quando nós, adultos educadores, lhes contamos histórias, inúmeras vezes insistimos na narrativa composta por começo-meio-e-fim. Na vez das crianças contarem suas próprias narrativas, quase sempre os tempos convivem -- e se a atividade é prazerosa para ela, costuma ser **uma espécie de faz-de-conta sem fim**: e seus professores precisam sempre chamar atenção para “o tempo do relógio”, pois a aula de teatro tem sim uma hora certa para acabar!

Também percebo que “histórias malucas”, narrativas que se repetem e se re-iniciam, histórias em capítulos e que portanto ficam “sem final”, são, assim, na maior parte das vezes, aceitas de modo lúdico e humorado. Em uma linguagem mais adulta e sofisticada, encontrei em um depoimento de Clarice Lispector algo acerca da essência desta temporalidade, diversa da cronológica:

(...)

Minha vida começa pelo meio como eu sempre começo pelo meio, aí vai o meio. Depois o princípio aparecerá ou não. (...) No que precede um acontecimento – é lá que eu vivo. Espero viver sempre às vésperas. E não no dia. O presente só existe quando ele é lembrança e só existe quando vai ser.

Estive à beira de compreender o tempo, eu senti que sim. Mas logo em seguida ao leve vislumbre, tive uma espécie de medo de penetrar sem nenhuma lógica na matéria que me pareceu de súbito sagrada:

Não esquecer: hoje é agora. Ressoam os tambores anunciando o sem-começo e o sem-fim. Abrem-se as cortinas. Eu sinto que a realidade é tridimensional. Por quê? Não consigo explicar. O que sinto é no sem-tempo e no sem-espço. O tempo no futuro já passou. (...) (2004:93)

Enxergo essa dimensão profunda do tempo vivido em pequenas cenas, jogos e dramatizações das crianças com as quais trabalho. O faz-de-conta, desdobrado em teatro, permite a formulação do tempo tal como dito em: *agora eu era...* E as crianças brincam de nascer e de morrer, corporificam velhos e anjos, demônios e serpentes...

Também encontrei em Françoise Dolto aval e aceite para o caminho do exercício do teatro, do desenho e das outras artes junto a crianças:

(...) A criatividade, a inventividade, aí está o desejo, não é a satisfação na própria coisa; é a evolução cultural desse desejo na linguagem, na representação, na inventividade, na criação. (2002:50)

Retomo o aspecto existencial da lingüisticidade e da corporalidade, caminhos expressivos da criança, que, se deixada viver, inventa espaços e re-inventa o tempo, tal como cantou Caetano Veloso:

*És um senhor tão bonito
quanto a cara do meu filho
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
és um dos deuses mais lindos (...)*

*

• Interfaces entre os existenciais

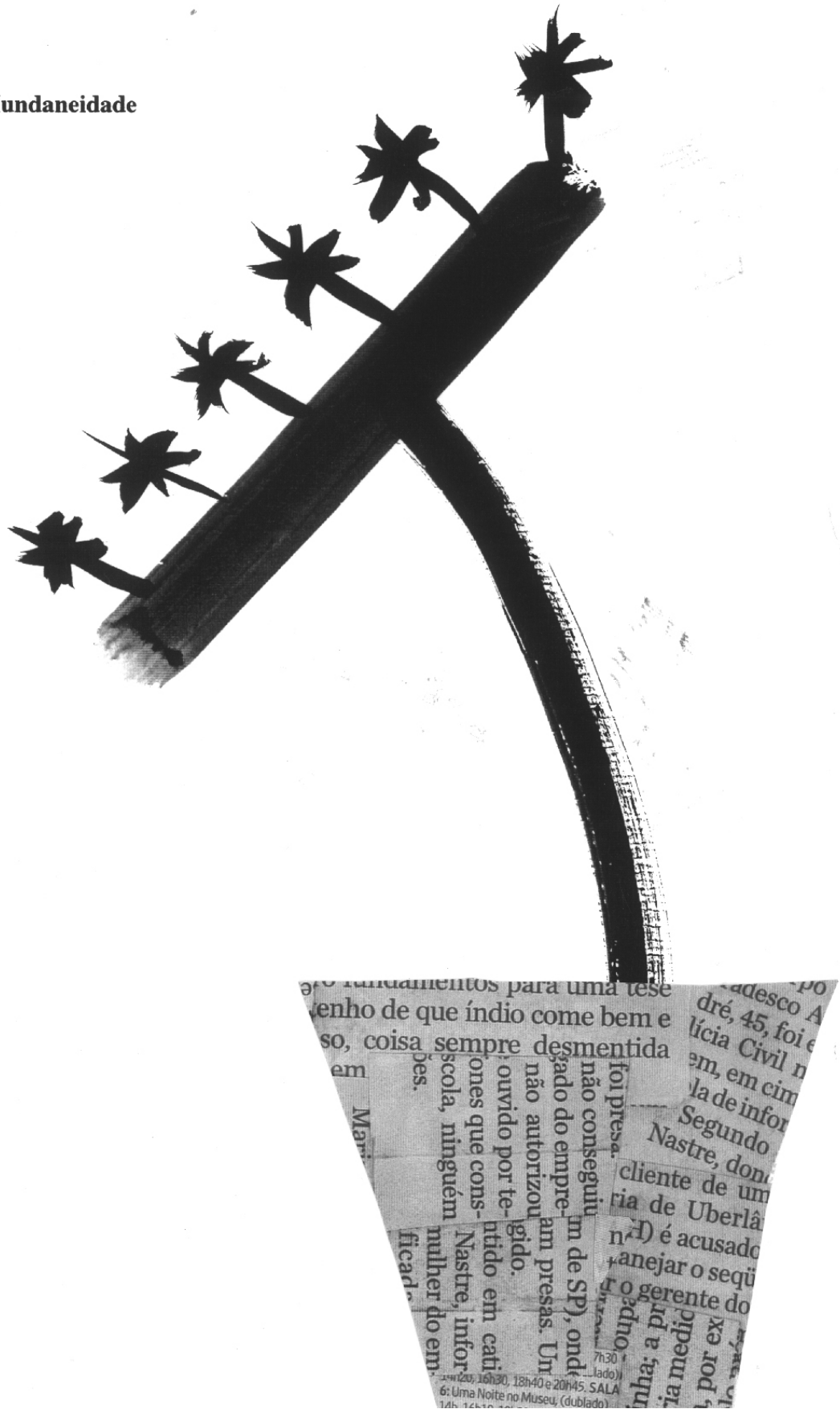
Na medida em que a discussão avança, parece ficar mais evidente a íntima conexão entre os existenciais: a relação da criança com seu corpo depende do cuidado e do relacionamento com o outro, que se utiliza da fala, da palavra, da conversa para entrar em contato com ela; nesses diálogos, o adulto pressente diferenças entre ele e a criança com a qual convive, na medida em que observa, primeiro em gesto e atitude, depois pela palavra falada, que a criança tem um modo peculiar de ser e estar no mundo – sua temporalidade “não-aristotélica”, não formula começo-meio-e-fim; sua espacialidade é onírica e lúdica (cantou também Caetano Veloso: *o Haiti é aqui*): para a criança os espaços convivem de

fato. Como dado na discussão acerca do espelho, inicialmente o pai real e o pai espelhado são, para ela, dois pais que convivem no mesmo tempo-espaço.

A seguir será discutida a mundaneidade: o contato da criança com o mundo, mundo que já lá se encontrava, quando nasceu. A história pregressa de seus pais e de seu país, sua cultura, sua forma de ser criada, fecha o círculo hermenêutico dos existenciais na infância, abertura para outro momento da reflexão: *existe uma educação 'fenomenológica' a ser dada às crianças?*

* * *

V- Mundaneidade



*Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo,
deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova,
deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição
em relação ao mundo como ele é.*

Hannah Arendt

(...)

*Vem a criança humana ao folgado;
Para as águas e para o arvoredo.
Uma fada a conduz pela mão;
Vem de um mundo que é triste demais para sua compreensão.*

W. B. Yeats

• **Infância e ser-no-mundo: mundocentrismo**

Cada criança, mesmo antes de nascer, está banhada pela cultura: no modo de vida de seus pais, suas escolhas e determinações, sonhos, projetos passados e futuros. Não há como separar sua inserção no mundo das relações com o outro (outridade) e das relações com a cultura: “uma cultura deveria ser vista como uma concepção de mundo que se inscreve até nos utensílios ou nas palavras mais usuais” (Merleau-Ponty, 1990b:135). Daí, certamente, a lingüisticidade ser fundamental para revelar as relações criança-mundo, criança-cultura, criança-outro. *Mundaneidade* sintetizará, aqui, a noção merleau-pontiana de *ser-em-situação*.

A criança, segundo o filósofo, entra na herança cultural por meio de sua inteligência e também por “meios quase dramáticos da imitação do adulto”. Sua expressividade, sua

capacidade para a fala por exemplo, são formas de “coexistência com o meio”; e nossa compreensão acerca da criança e do fenômeno da infância, será conhecida a partir de “como essa situação concretiza-se no meio”—“É preciso determinar um *medium*, um meio (o que os culturalistas americanos exploram, por exemplo), meio de utensílios, de instrumentos, de instituições que modelam seus modos de pensar.” (1990b: 191-92)

Cada bebê será apresentado ao mundo cultural pelos adultos ao seu redor; como disse Winnicott, eles precisam de “pequenas doses de realidade”, doses fornecidas por adultos – a condição de dependência total faz com que a relação criança-adulto se revele, necessariamente, assimétrica, e o adulto deve cultivar, de um modo que o psicanalista nomeou “suficientemente bom” (nem perfeito, nem desastroso!), a apresentação gradual do mundo.

É, portanto, o adulto que introduz a criança ao “mundo”. Segundo Hannah Arendt (1972): “Face à criança, é como se ele [o adulto] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: -- Isso é o nosso mundo.” (1972:239).

*

O escritor Gianni Rodari²³ (1996) manteve uma coluna em um jornal italiano onde respondia a cartas de crianças; certa vez, em resposta à seguinte pergunta existencial de uma criança: -- “Por que nascemos?” , Rodari respondeu: “Responderei com outros versinhos”, e prosseguiu:

Esta é uma história verdadeira:

uma vez você não era

e agora é.

Como? Por quê?

Você veio a este mundo

para ver como ele é lindo,

²³ Certamente um adulto que pesquisou uma “fala falante” para conversar com as crianças.

*assim grande, assim redondo,
e, ao invés, o que descobriu?
Que ele é velho, encurvado
e até mal organizado:
dá pena até de olhar...
Arregace todas as mangas
é preciso consertar...*

(1996:13)

Seria interessante se todo adulto pudesse dizer à criança que ela veio ao mundo “para consertá-lo”, como brincou Gianni Rodari. A partir dessa forma de dizer, a criança ganha poder, e alguma autonomia para “mudar as coisas”. Dizer, claramente, como o mundo está feio! E convidá-la à experiência estética de fazer o mundo mais bonito; convidar à esperança, e à noção de utopia. Isso insere a criança no nosso mundo, ultrapassando a noção tão criticada por Merleau-Ponty de “mundo infantil”: algo que Hannah Arendt (1972) também nos faz pensar, a partir de seu clássico texto “A crise na educação” .

Para Hannah Arendt, por detrás da crise norte-americana no ensino e na educação -- crise vivida nos anos 60 do século XX – há um pressuposto errôneo: de que “existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos, e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem.” (1972:230)

Hannah Arendt procurou dizer aos adultos que são eles os responsáveis por suas crianças, e que sempre, diante do novo, da novidade e do frescor da infância e da juventude, os adultos serão “velhos” -- e responderão pela “tradição”. As crianças são a novidade no mundo, e seria preciso que cada adulto encarasse este fato com naturalidade e generosidade. Fazê-lo é zelar pela criança que trouxe ao mundo. Não há, tampouco, como “emancipar” uma criança, deixando de responsabilizar-se por ela.²⁴

²⁴ Ao pensar a hipótese de emancipação das crianças, tal como Hannah Arendt enxerga a educação nos Estados Unidos dos anos 60, a autora afirma que “ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito

Por ser a criança pré-lógica e pré-objetiva, ela está mergulhada, entregue, imersa na experiência de conhecer e viver o mundo. O mundo lá está: para ser encontrado por ela. Assim, Merleau-Ponty nos propõe uma inversão: as crianças não seriam “egocentradas”, como propôs a psicologia desenvolvimentista clássica; elas são *mundocentradas*. Estão mais próximas que os adultos da proposição fenomenológica de não-dicotomizar eu-mundo: por possuir uma noção de “corpo fenomênico e indiviso”, não há, *a priori*, um ‘ego’ ou uma estrutura de “Eu”, para que a criança se centre nele! A aquisição do pronome “Eu” pode até mesmo demorar três anos de vida. Isso remete de volta à significação das “crises de birra”, conduta que, muitas vezes, perto dos três anos de idade, fica acirrada: como se o conflito entre “o que se é” e “o que se quer ser” ficasse, naquele momento da vida, insuportável.

*

Outra criança perguntou a Rodari: --“Eu queria saber no que consiste a felicidade e se podemos ser felizes para toda a vida”. Ao que ele respondeu:

*Para ter certeza de não errar a resposta, fui procurar num grosso dicionário a palavra **felicidade** e encontrei que significa “estar plenamente contente, para sempre e por longo tempo”. Mas como é possível estar “plenamente contente”, com todas as coisas feias que estão acontecendo no mundo e com todos os erros que nós também fazemos, cada dia do ano?*

Fechei o dicionário e o coloquei novamente na prateleira, com muito respeito porque é um velho livro e custa caro, mas totalmente decidido a não ligar para ele.

A felicidade tem que ser, sem dúvida, alguma outra coisa, uma coisa que não nos obrigue a estar sempre contentes e satisfeitos (e um pouco imbecilizados) como uma galinha que encheu o bucho.

mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria.” (1972:230) Fiz um paralelo entre essa afirmação e a vida levada pelas crianças brasileiras moradoras de condomínios fechados em meu livro *A poética do brincar* (1998).

Talvez a felicidade esteja em fazer as coisas que possam enriquecer a vida de todos os homens; ou estar em harmonia com aqueles que querem e fazem as coisas certas e necessárias. Então, a felicidade não é simples e fácil como uma musiquinha: é uma luta.

Não a aprendemos nos livros, mas na vida, e não são todos os que conseguem; aqueles que nunca se cansam de procurar, de lutar e de fazer, conseguem, e acredito que podem ser felizes por toda a vida.

/grifo do autor/ (1996:68)

Sempre que releio este trecho, lembro de uma canção de propaganda (*jingle*) da minha puberdade: “Liberdade é uma calça velha, azul e desbotada...” Era a canção da primeira marca brasileira de calças *jeans*. Poder dizer a uma criança que de fato a felicidade nada tem a ver com “musiquinhas”, é corajoso e instrutivo. Rodari faz aos seus leitores um convite ao mergulho no mundo vivido.

*

• O Outro é narrador do mundo

A psicanalista Françoise Dolto pede aos adultos que conversem com suas crianças, “desde sempre”: da concepção, gestação e parto em diante. Comenta que muitos adultos não falam com suas crianças pressupondo que “não entendem” a palavra falada; ela garante que a criança compreende e apreende a verdade do adulto em sua palavra e gestualidade, desde a mais tenra idade. A psicanalista afirma que aqueles que não conversam com seus filhos, e a sociedade que não dialoga com as crianças, as trata como “animais de estimação”. Dar *status* de gente às crianças, é lhes dar o direito de receber, dos adultos, a sua verdade, por meio da linguagem. Conversar, procurar o diálogo e a expressão da palavra é humanizante e situa a criança no mundo: mesmo que um adulto precise dizer da sua dificuldade de conversar, pedindo à criança um tempo para pensar na resposta que pode dar à sua pergunta, intrigante ou desconcertante.

Também sobre isso respondeu Gianni Rodari, quando seu leitor perguntou:

--“Por que falamos?”

A resposta é muito comprida e começa há centenas de milhares de anos, quando os primeiros homens começaram a viver juntos, a defender-se juntos dos outros animais, a caçar juntos. Foi naquele tempo que inventaram, quase sem perceber, a linguagem, uma palavra de cada vez, para se comunicarem uns com os outros. Se cada homem vivesse por sua conta, seria mudo, como uma planta.

As primeiras palavras devem ter sido muito simples: um murmúrio que queria dizer “Estou contente!”, um outro que queria dizer “Perigo! Perigo!”, um outro que queria dizer “Ai que dor!”.

Agora temos os dicionários cheios de palavras para dizer tudo o que queremos. Mas a coisa importante é ainda muito simples: dizer sempre a verdade.

*Seguindo suas palavras
como rastros no caminho
entrei na sua cabeça
e vi, por um momento,
todo seu pensamento,
vi que estavam passando
as coisas que você diz
e fiquei muito feliz.
Sinal que você é sincero,
leal e bom companheiro.
Então meus pensamentos
e os seus deram-se as mãos
e muito longe eles irão. (1996:58)*

A apresentação do mundo, tal qual o pequeno poema, escrito por um adulto em resposta a uma criança, tem portas e janelas desenhadas pela lingüisticidade. A fenomenologia da descoberta do mundo é complementar à fenomenologia da descoberta das palavras, e da possibilidade de diálogo, conversa, comunicação – e acolhimento, companherismo.

Por meio de narrativas os adultos me contam que existem outros países; por meio da palavra os adultos me tranquilizam (ou me assustam mais ainda!) sobre fenômenos que não compreendo, tais como uma barulhenta tempestade, ou uma ruidosa dor de barriga. Esse **mundo** não é o globo terrestre: do mesmo modo que o corpo não é o corpo biológico, também o mundo é muito mais do que o planeta Terra, e o Universo!, mas obviamente o engloba e o contém.

Toda vivência da corporalidade, da outridade, da lingüisticidade, da temporalidade e da espacialidade da criança, constituem sua mundaneidade. Há que dar atenção ao que é comum a muitas crianças, e ao que é muito próprio daquela criança específica. Medos, por exemplo: estranhar um rosto desconhecido é algo próprio a um determinado momento da vida dos bebês, momento que coincide, às vezes, com seu desmame, com a amplitude de mundo que uma nova alimentação lhe apresenta. Chorar muito diante de uma novidade -- pessoa, coisa ou animal -- é, como ensinou Winnicott, uma tentativa de “solucionar o problema” – e “funciona!”, pois costuma mobilizar os adultos.

*

• **A mundaneidade da criança pequena tornada visível**

Observar as características “gerais” ou dos bebês, particularizadas em Joana ou Luís, é perceber **como** eles vivem os estranhamentos e as surpresas do mundo, é tornar visível a mundaneidade. A observação do contexto e da situação, seu registro em palavras, para ser fenomenológica, dialoga com as duas coisas: o que é “geral” e o que é “particular” na relação Joana-mundo, na relação Luís-mundo: relação íntima, delicada e privada, a ser preservada pelo modo de ser dos adultos.

A fenomenologia da mundaneidade da criança pequena aí está -- passível de ser observada e registrada a partir do momento em que crianças são “filhotes” humanos. Esse fato perpetua e historiciza o registro em palavra, e em imagem (pintura, fotografia,

televisão, cinema, cartazes, *outdoors*), das relações adulto-criança, das relações sociedade-cidadãos “filhotes”. Inserir-se e ser inserida no mundo – não no “mundinho da criança”, nem tampouco no “mundo mágico da criança” – pois trata-se do mesmo mundo, o mundo constituído pela comunidade humana, ao longo das civilizações – é ser aceito como pessoa, cidadão da comunidade à qual se pertence.

Conhecer o mundo em pequenas doses é um direito da criança pequena. Ela será conduzida pelos adultos: familiares e educadores. A escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.” (Arendt, 1972:238).

É, portanto, extremamente relevante o papel da família e da escola para essa inserção da criança no mundo, convivência a partir da qual ela se apropria do existencial mundaneidade. As instituições família e escola são âmbitos privados que protegem a criança de um âmbito público maior: “Por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família” – ou seja, a criança pequena pertence ao domínio da vida privada: “O mundo não lhe pode dar atenção, e ela deve ser oculta e protegida do mundo.” (1972:236). Tristemente nas grandes cidades vemos o escancaramento da vida em “doses maças” diante de crianças muito pequenas: moradoras de rua, pedintes, às vezes prostituídas; a isso nomeei “infância morrida”.

Argumenta Hannah Arendt que “também o mundo precisa de proteção” – o que torna o conservadorismo uma obrigatoriedade do modo do adulto no mundo.

*

• Interfaces entre os existenciais

A relação criança-mundo, ou a mundaneidade da criança pequena, está dada pela espacialidade – distância entre ela e o outro – pela corporalidade – sempre em relação com outros corpos, especialmente o da mãe: “o corpo da mãe está aí sob a forma de

presença e não de lembrança” (Merleau-Ponty, 1990b:125), e pela outridade: o mundo, para ser descoberto pela criança, implica em um adulto para *transportá-la*.

Especialmente na fase da dependência total dos cuidados do adulto, o “mergulho no mundo” dependerá de um colo seguro e aconchegante. E, a partir da relação criança-adulto, o mundo poderá ficar cada vez mais acessível: interessante, instigante, e traduzível em palavras, como Rodari faz e ensina. Se as palavras forem *falantes*, carregadas de sentido, as narrativas do Outro acerca do mundo serão um convite a habitá-lo, e a começar uma pesquisa de formas de narrá-lo também, ampliando o desenho de um círculo de significações e remetimentos. Mais tarde, por meio da leitura, a criança mesma poderá ler inúmeras narrativas, e escrever suas próprias experiências, o que ampliará sua relação consigo, com os outros e com o mundo.

* * *

VI- Culpabilidade



*Ai me dá um abraço
Que eu desembaraço
A minha andorinha
Que caiu no laço!*

Cantiga do domínio popular

• **Co-existir: culpabilidade**

O existencial “culpabilidade” não foi discutido por Merleau-Ponty nos *Cursos na Sorbonne*. Sou eu que proponho uma correlação entre meu estudo de parte da obra do filósofo com outras leituras – bem como com minha vida profissional como professora de crianças e de adultos, como psicoterapeuta e como mãe. Talvez aqui se concentre a contribuição original desta tese; e tentarei responder a pergunta que eu mesma fiz, treze anos atrás, à professora Maria Fernanda, como estudante de Psicologia: *Existe uma educação ‘fenomenológica’ a ser dada às crianças?*

Terei, neste momento, como obra de referência o livro do professor português Raul Guimarães Lopes, intitulado *Clínica Psicopedagógica/ Perspectiva da Antropologia Fenomenológica e Existencial* (Porto: Hospital do Conde de Ferreira, 1993). O Prof. Guimarães é um psiquiatra que trabalha na perspectiva fenomenológica; estudou na Alemanha com Gadamer, é estudioso de Kierkegaard e Heidegger. Ele vive na cidade do Porto, em Portugal; em 1998 tive a oportunidade de conhecê-lo pessoalmente, e ganhei dele seu livro. Neste livro estão prerrogativas muito interessantes para o trabalho educacional junto a crianças. Um pequeno exemplo disso é como o autor define o ato de educar: *educar é esperar*. Esperar não no sentido da passividade, mas antes, de uma

atitude pacienciosa -- como aquela atitude que precisamos ter ao acompanhar a criança que começa a dar laço no sapato! É também uma atitude solene, que reconhece o que há de sagrado e de mistério na vida humana: esperar que a flor desabroche.

A partir de meu encontro com o autor e a obra, a partir da expressão “antropologia fenomenológica e existencial”, e muitos preciosos detalhes do livro, retomei meu projeto de esboçar uma “fenomenologia da infância” – iniciado, de forma muito rudimentar, no meu Trabalho de Conclusão de Curso, no último ano da graduação no curso de Psicologia da PUC-SP, em 1997.

Guimarães pensa o existencial culpabilidade a partir de Kierkegaard. Sören Kierkegaard é considerado por muitos estudiosos o primeiro *filósofo da existência*. Nascido na Dinamarca em 1813, sua influência na filosofia alemã será perceptível apenas no final do século XIX; “de todos os filósofos, (...) é um dos que melhor sentiram qual a distância intransponível que sempre existe entre as certezas dispensadas por um sistema e a realidade do homem” (Beaufret, 1976).

Jaspers e Heidegger reconheceram sua dívida com Kierkegaard; é ele que retoma “o problema do ser” na filosofia, e o retoma “no sentido do existir”; Jean Beaufret (1976) comenta seu pensamento:

*O homem se faz, pois, presença humana, fazendo irromper no mundo algo como a inteligência do existir. Notemos que esta inteligência do existir, captada assim, em estado nascente, como ruptura com as trevas, nada tem ainda de determinação rigorosa do conceito. Resta precisá-la, elaborá-la, abrí-la a seus vastos horizontes, apreender todas as perspectivas que, no fundo de si, ela comporta. Então, ela nos surge menos como um **dado** que como a promessa de uma **possibilidade**. /grifo do autor/ (1976:16).*

O Prof. Guimarães situa o existencial culpabilidade no contexto das “possibilidades”: “Qualquer que seja a decisão **prendemo-nos na teia do ter-podido-ser-diferente**” (1993:86). A culpabilidade “tem o sentido de previsão como diz Kierkegaard: *sou*

culpável porque deixo de prever. Previsão das possibilidades da alternativa humana. Ou...ou.” /grifos do autor/ (id. ibidem).

Ensina o professor Guimarães que “culpabilidade existencial” nada tem a ver com o conceito psicológico ou normativo-jurídico; ela é “intrínseca à existência”: “A culpabilidade existencial está aquém do que psicologicamente é sentido (depois de) ou judicialmente avaliado”. O desdobramento deste existencial (“*Existencialen* – respeitantes a esse ente lançado no seu mundo significativo”) é a noção de **responsabilidade**:

*(...) Acercamo-nos do sol e damo-nos conta, quando caímos em falso, que as nossas asas eram de cera. A experiência da **queda**, na tentativa de existir plenamente, autenticamente, transforma o primitivo estado da ignorância. A partir de então não mais deixamos de responder por isso (**responsabilidade**), pelo que se é e pelo que se poderia ser – conforme a liberdade dada e retomada pelo conhecimento que leva em si a consideração do sentido. (...)* /grifos do autor/ (idem ibidem)

Esse modo de conceber a vida humana nos leva a uma noção própria de amadurecimento: crescer implica na transformação do “primitivo estado de ignorância”.

*

• **Co-existir: responsabilidade**

A partir da noção de “culpabilidade existencial” e de “responsabilidade” desenharei minha contribuição, em busca de uma resposta para a reflexão acerca da possibilidade de uma “pedagogia fenomenológica”. Parto de algo aparentemente simples: uma atitude por parte do adulto. Cultivar um modo de ser que revela uma conduta desejável frente às crianças é minha prerrogativa – à qual darei um apelido: **a pedagogia do laço** (e das andorinhas...como diz a quadrinha da epígrafe anteriormente escolhida).

Esta conduta é extremamente simples na aparência; no entanto, a responsabilidade que advém do laço e do cuidar é algo que nos angustia. Estar a par da escolha feita é saber de todas as outras possibilidades deixadas de lado; daí também a intimidade entre culpabilidade, responsabilidade, angústia e ansiedade, como bem formulou Kierkegaard.

Mas para realizar a análise fenomenológica das relações adulto-criança não basta a prerrogativa do amor e do laço social. Será preciso compreender existencialmente **quem** são as crianças, seus pais, sua comunidade; **quem** são os professores e educadores; **quem** são os governantes que pensam e executam políticas públicas educacionais da cidade, estado e país; **quem** são os produtores culturais que programam a televisão, criam jogos eletrônicos, desenham brinquedos, indústria cultural da qual crianças e jovens usufruem horas por dia – e assim por diante.

O caminho a ser percorrido tenta decifrar: **quem** escolheu o **quê**, e **como** foi feita esta **escolha**? Esta tese de doutoramento propõe uma reflexão acerca da **responsabilidade da sociedade adulta** frente às suas crianças.

Tomo como exemplo a responsabilidade de adolescentes que se tornam pais. Quando o jovem casal iniciou sua vida sexual ativa, pôde escolher entre os métodos concepcionais existentes, de modo a não gerar um filho indesejado? Se não, optaram assim por ignorância? E, se ignorantes, isso deve-se a quem? Família, escola, sociedade? Pensar desse modo é não incorrer em psicologismos, e colar o fenômeno analisado em seu contexto, sua significação situacional. Os âmbitos existenciais não são descolados do **modo de vida** daqueles de **quem** estamos analisando fenomenologicamente.

*

Outro ensinamento do Prof. Guimarães, a partir de seu estudo do pensamento kierkegaardiano, é a noção de **nobre reserva**, tal como pensada pelo filósofo dinamarquês. Esta noção carrega uma proposta educacional:

A ‘nobre reserva’ não fala por falar, evita ‘mal interpretar’, concluir apressadamente, mas antes guarda no coração o que vê por dentro e abre-se às manifestações do peculiar no silêncio criativo do espírito. A arte de educar é ‘estar sempre lá sem parecer e deixar a criança desenvolver-se por si própria’”(1993: 63).

O ideal educativo do filósofo dinamarquês, segundo Guimarães, tem “expressão na arte do ‘co-estar’ independente da presença física ou dum tempo quantitativo”. A prerrogativa do psicanalista Winnicott propõe, quanto à convivência entre adultos e crianças, de maneira análoga à de Kierkegaard, que o adulto precisa **estar “presente e ausente” ao mesmo tempo**, na lida com as crianças. Presente, de modo que a criança se veja assistida e acolhida; ausente para que ela possa descobrir o mundo: por ela mesma, com a autonomia possível que sua existência permita.

Chego assim bem perto de uma resposta à pergunta que fiz à professora Maria Fernanda. Não há conselhos, fórmulas ou “maneiras de fazer” para educar uma criança – há **uma atitude possível, com foco no olhar antropológico e pensar reflexivo para o fenômeno da infância**. Há também, como indicou Merleau-Ponty, um discurso a ser criado, **uma linguagem por vir**; busca por um dizer que instaure a “palavra falante” nas relações adulto-criança. Uma vez incumbidos da tarefa de educar crianças, podemos desenvolver em nós a “nobre reserva”, bem como a capacidade para diálogo e acolhimento.

Hannah Arendt afirmou que “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibí-la de tomar parte em sua educação.” (1972:239) É uma assertiva firme, categórica; Merleau-Ponty tem um ponto de vista semelhante, expresso em outros termos:

*Seria bom que os educadores não gostassem da pedagogia com essa paixão sofredora que encontramos às vezes (a criança é pelo próprio fato colocada numa situação anormal). **Precisaria ser educador por gosto pela vida, não por ressentimento contra ela.** /grifo meu/ (1990b:217)*

É importante pensar na capacidade do educador desenvolver, ele mesmo, o olhar compreensivo – de verdadeira **aceitação** do modo de ser e de estar da criança, e não de “tolerância” – se se quiser responder à pergunta que fiz à professora Maria Fernanda.

- **Co-existir: o sentimento de pertença**

(...) Tenho certeza de que no berço a minha primeira vontade foi a de pertencer. Por motivos que aqui não importam, eu de algum modo devia estar sentindo que não pertencia a nada e a ninguém. Nasci de graça.

Se no berço experimentei essa fome humana, ela continua a me acompanhar pela vida afora, como se fosse um destino. (...)

Então porque é tão forte em mim a fome de me dar a algo ou alguém, é que me tornei bastante arisca: tenho medo de revelar de quanto preciso e como sou pobre. Sou, sim. Muito pobre. Só tenho um corpo e uma alma. E preciso mais do que isso. Quem sabe comecei a escrever tão cedo na vida porque, escrevendo, eu pertencia um pouco a mim mesma. (...) Quase consigo me visualizar no berço, quase consigo reproduzir em mim a vaga e no entanto premente sensação de precisar pertencer. (...)

*A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: **pertencer é viver.** (...)* /grifo da autora/

Clarice Lispector

Clarice Lispector nos torna permeáveis, nos sensibiliza em sua reflexão existencial para o **sentimento de pertença**. Proponho que o par complementar à fome de pertencer sentida pelas crianças seja a capacidade de **acolhimento** -- capacidade humana da qual o adulto cuidador apropria-se ou não.

Quando o filósofo Lévinas faleceu, Jacques Derrida prestou homenagens ao mestre e amigo; algumas destas homenagens foram publicadas no livro *Adeus a Emmanuel Lévinas* (São Paulo: Perspectiva, 2004). Derrida discorre sobre a obra de Lévinas e introduz o leitor a conceitos-chave da obra do filósofo, e chamo aqui atenção especial ao ensaio “A palavra acolhimento”. Derrida nos diz que, “para Lévinas, o acolhimento do ensinamento dá e recebe outra coisa, mais do que eu e mais que uma outra coisa”. E cita Lévinas em nota de rodapé: “Receber o dado – é já recebê-lo como ensinado – como expressão do Outro.” (2004:35).

Derrida nos diz que Lévinas formulou “uma ética da hospitalidade”; hospitalidade e acolhimento são as maneiras de pensar “a abertura em geral”. A hospitalidade é “a eticidade propriamente dita, o todo e o princípio da ética” (2004:66). Assim, Lévinas definirá consciência e intencionalidade humanas como “hospitalidade”:

*Ato sem atividade, razão como receptividade, experiência sensível e racional do **receber**, gesto de acolhimento, boas-vindas oferecidas ao outro como estrangeiro, a hospitalidade abre-se como intencionalidade mas ela não saberia tornar-se objeto, coisa ou tema. A tematização, ao contrário, já supõe a hospitalidade, o acolhimento, a intencionalidade, o rosto. (...)* /grifo do autor/

(idem ibidem)

Proponho pensar aqui, junto com Lévinas, as noções de acolhimento e hospitalidade entre adultos e crianças²⁵: trata-se de pensar eticamente a convivência, assimétrica por definição, instaurada no relacionamento entre quem cuida, o adulto portanto, e a criança que está a seus cuidados: o cuidador e aquele que é cuidado. Para Lévinas, “o *cogito* é hospitalidade oferecida ou dada” (idem ibidem).

²⁵ Relembro aqui mais uma interessante canção de Caetano Veloso, composta no momento próximo à chegada de seu filho do segundo casamento, Zeca: “Sua mãe e eu/ seu irmão e eu/ e o pai da sua mãe/ lhe damos as boas vindas, boas vindas, boas vindas/ venha conhecer a vida/ e eu digo que ela é gostosa (...)”.

Lévinas concebe o “acolhimento do rosto”; esta expressão é algo que remete ao pedido do psicanalista D. W. Winnicott para que as mães alimentem seus bebês, seja por aleitamento ou mamadeira, olhando para eles. Para o psicanalista, o rosto amoroso é espelho de aceitação e humanização da experiência de existir para o bebê, ao ser alimentado e cuidado.

Para o filósofo, comentado por Derrida, não há intencionalidade sem hospitalidade: (...) “a intencionalidade abre-se, desde o seu próprio limiar, na sua estrutura mais geral, como hospitalidade, acolhimento do rosto, ética da hospitalidade, portanto ética em geral.” (2004:67).

*

No exame de qualificação desta tese de doutoramento, ouvi das professoras o comentário de que meu projeto poderia ser visto como “um projeto ético” para pensar a infância. Entendo esse comentário, hoje, como convite a uma propositiva da fenomenologia da infância que contribua para que os adultos, leitores, *acolham* suas crianças -- como “flores da vida”. Proponho ao leitor pensar, como disse Clarice Lispector, que pertencer é viver; pensar, como faz Françoise Dolto, que as crianças escolheram aqui estar, nessas famílias, nestas situações, tais quais elas se apresentam, com dificuldades e percalços, mas vivas!

No “Segundo Ato” da tese, tecerei significações para este “projeto ético” de uma fenomenologia da infância, e partirei, justamente, da propositiva de Merleau-Ponty: criação de uma “nova linguagem” que revele a psicologia da criança – e que essa nova linguagem, como exercício de discursividade, possa ser lida e compreendida pelo leitor como propositiva ético-política.²⁶

*

²⁶ Sobre isso sugiro ao leitor que visite o texto de Paul Ricouer na epígrafe do “Epílogo” da tese.

• A culpabilidade da criança pequena tornada visível

Está na criança e em suas ações, dizeres e reflexões acerca do outro a potencialidade para este existencial. Está portanto em sua corporalidade, lingüisticidade e na outriedade a revelação da culpabilidade. Mas está especialmente na sua relação com os outros o germe do cuidador, nela mesma, modo de tornar-se responsável pelo aspecto sagrado da vida. É visível nas brincadeiras de faz-de-conta, nos cuidados com bonecas e nos jogos com regras, a possibilidade de contenção de seus modos de ser agressivos, por exemplo – ao dar de comer para suas bonecas, ao preocupar-se com outra criança que machucou-se. Também a lida com animais de estimação evidencia modos de tratar e acolher, dar colo ou ser cruel, maltratar...; e é especialmente na convivência com o Outro que está dada, desde a mais tenra idade, a responsabilidade conjunta: frente a si mesma, ao outro e ao mundo.

Nesse sentido nossa reflexão anterior sobre os eixos existenciais que compõem a *Flor da vida* apontam para maturidade e crescimento: sair do “estado de ignorância”, como diz o professor Guimarães, e conviver, acolher e responsabilizar-se cada vez mais por si mesmo, pelo outro, pelo mundo; a cultura humana tem potencialidade para semear esta atitude, cultivada na convivência cotidiana.

Diante do acolhimento do adulto e da sentimento de pertença das crianças pode surgir o “nós” – ou a *nostricidade*²⁷, como ensinou o professor Guimarães; caminho do laço social e da significação da culpabilidade.

* * *

²⁷ Existencial discutido no “Epílogo” da tese.

II Entreato

Prenúncio de uma colheita

Sei lá, a vida tem sempre razão

Vinícius de Moraes e Toquinho

*Tem dias que eu fico
Pensando na vida
E sinceramente não vejo saída
Como é, por exemplo
Que dá prá entender
A gente mal nasce
Começa a morrer
Depois da chegada
Vem sempre a partida
Porque não há nada
Sem separação*

*Sei lá, sei lá
A vida é uma grande ilusão
Sei lá, sei lá
Só sei que ela está com a razão
(...)*

Para olhar fenomenologicamente para a canção de Vinícius e Toquinho, além de sintonizarmos com o dizer “a gente mal nasce começa a morrer” – que revela, poeticamente, a noção de existente, aquele que sabe de sua finitude – também é importante chamar atenção do leitor para o título, frase que é parte também do segundo refrão: *Sei lá, a vida tem sempre razão*. E afirmo, no início deste segundo entreato, a

partir desta canção: a razão da fenomenologia da infância está na vida – ou ainda, na continuidade dela.

A Flor da vida é a imagem que criei para contar algo ao leitor e interlocutor sobre a criança pequena, semente que desabrocha em flor; é também uma forma de expressar algo sobre mim – a autora da tese. Percebo que muitos anos de estudo em fenomenologia marcam meu texto, de modo que estou inevitavelmente implicada, e não haveria outro modo de escrever uma tese senão pelo caminho que, em linguagem acadêmica, nomeia-se “relato de experiência”.

A Flor da vida é síntese de meu trabalho com crianças, iniciado como arte-educadora em 1981. É também, de alguma forma, depoimento de alguém nascido em São Paulo no ano de 1961, três anos antes da revolução militar no Brasil; aluna de uma das primeiras “escolas experimentais” da cidade de São Paulo, o “Quá-Quá”. Adolescente, em 1977, morei nos Estados Unidos por um ano, como estudante de intercâmbio, quando meu interesse voltou-se para as Ciências Humanas; e o texto aqui escrito é feito por uma mãe de primeira viagem na segunda década de 80, e esposa, por dez anos, de um artista plástico e arte-educador que manteve por muitos anos um “Atelier Livre” onde ensinava artes plásticas. Professora, quando adulta jovem, de pré-escolas que propunham uma pedagogia embasada nas noções filosóficas e educacionais de Paulo Freire; ex-atriz do Grupo Ventoforte, psicóloga formada em 1997 e mestre em Artes; por fim -- ou de volta ao começo – quem aqui escreve é doutoranda em Psicologia da Educação na PUC-SP.

Sou, portanto, parte de uma geração que quando criança “cantava os Beatles e os Rolling Stones”; geração de filhos de uma classe média bem-sucedida, que viveu o chamado “milagre econômico” brasileiro e o surgimento da indústria cultural para crianças, com a televisão educativa e um enorme *boom* da literatura infanto-juvenil; adulta jovem quando o vírus do HIV começou a exigir novos cuidados e reflexão acerca da liberdade sexual conquistada pela geração anterior; mulher jovem que encontrava-se grávida quando o candidato à presidência do Brasil Tancredo Neves morreu. Voltei a estudar aos trinta anos de idade, na graduação em Psicologia da PUC-SP, a partir de meu interesse, como auto-didata, pela obra do psicanalista inglês D. W. Winnicott. Hoje sou psicoterapeuta,

ensino teatro para crianças em uma escola municipal de iniciação artística e psicologia fenomenológica em um centro universitário, em São Paulo.

Todas estas referências são “figuras” e “fundos”, eixos dos meus questionamentos desta pesquisa de doutorado, que desemboca em um enorme interesse por outra ciência humana, irmã da psicologia fenomenológica: a antropologia. Também é “figura-e-fundo” para os próximos desdobramentos do meu texto, pois no “Segundo ato” vou comentar minha prática como professora de teatro para crianças pequenas, e farei ver, por meio de meu trabalho cotidiano, minha pesquisa diante da *palavra falante*.

*

Gostaria que o leitor pensasse, junto comigo, a partir da vida mesma: flores nascem na secura do sertão; flores muitas vezes sobrevivem a intempéries que ninguém diria; flores saturadas de água podem morrer ainda botões. Disse Clarice Lispector (2004): “Muito elogio é como colocar água demais na flor. Ela apodrece. (...) Morre.”

Esta tese de doutoramento não pretende ensinar “como fazer a jardinagem”! Assim como a canção – *sei lá, a vida tem sempre razão* – a razão da fenomenologia da infância não estará em prerrogativas para fazer *florescer bem* um jardim: como seres-no-mundo, as crianças já estão aí, vivendo suas vidas; vidas já dadas, já contextualizadas, mergulhadas em suas culturas e situações. A prerrogativa maior está na abertura para o outro, na possibilidade de co-existência, nas noções de acolhimento e pertença.

Pensar em jardins harmoniosos requer pensar uma coletividade de flores; ampliar a leitura fenomenológica da criança é pensar, antropologicamente, **como** estão as crianças em tal e qual sociedade hoje? **Como** vivem, **como** morrem – **quando** morrem? **Como** são *olhadas* pelos adultos? E ainda, deveriam ser “harmoniosos” os jardins das crianças que vivem nesta ou naquela situação dificultosa?

Este doutoramento propõe reflexão não sobre uma teoria, mas sobre a vida mesma, vida das crianças, compartilhadas com os adultos. Está na cotidianidade da vida a chave para

a compreensão fenomenológica – e não em perspectivas técnicas ou teóricas. E está na capacidade adulta para falar e comunicar algo às crianças a hipótese de uma “nova linguagem”.

No entanto, há sim um pressuposto inicial para a flor vingar: **laço**. Raiz, terra fértil para colorir jardins a partir da vida humana; laço do adulto com a criança, que a faz “ser de linguagem”, como diz Françoise Dolto. Laço do adulto com a criança que lhe permite exercer seu *direito à verdade*, por meio da conversa, pelo acolhimento em palavras e pelo silêncio significativo.

E a flora é magnífica; tantos e tantos jeitos de ser flor!

O propósito deste doutoramento não está na colheita de flores perfeitas: o propósito maior é retomar a pergunta por mim formulada há mais de dez anos -- *Existe uma educação ‘fenomenológica’ a ser dada às crianças?*

Brinco um pouco com a canção da epígrafe: *sei lá, sei lá, a vida tem sempre razão...*

Por ser a fenomenologia um método, um modo de praticar as ciências humanas e uma maneira de ser e estar no mundo, seria a educação fenomenológica aquela que meramente “realiza descrições”, a partir de um afastamento de pré-juízos e julgamentos de valor? Seria essa, então, uma “pedagogia do distanciamento” – ou, ainda, retomada da velha fórmula “Deixa estar para ver como é que fica”?

Volto a brincar: não haveria como ser meramente “descritivo” perante uma criança -- o que é **fenomenológico é o modo de relacionar-se** com ela! A partir daí talvez se possa, sim, criar uma “educação” ou “pedagogia” com bases fenomenológicas – posso agora reformular a pergunta inicial da seguinte maneira: *Existe um olhar fenomenológico para as maneiras de ser e estar das crianças no mundo?* E no que esse olhar modifica nossa convivência com elas, nossa coexistência?

E, diante desta reformulação, podemos começar a positivar o fenômeno da infância e responder: *Sim, existe um modo de olhar fenomenologicamente para as crianças, bem como para as pedagogias dos adultos* – e, para exercer este olhar, é preciso desenvolver uma linguagem descritiva que se aproxime da criança pequena, cuja vivência é, essencialmente, de polimorfismo e de não-representacionalidade, como nos ensinou Merleau-Ponty; e pesquisar e criar um discurso que, ao mesmo tempo, faça ver a criança mesma: de **quem** estamos falando? Onde vive, **como** vive? **Quem** a cuida, e **como** cuida? E assim por diante. Dessa maneira abrimos uma perspectiva antropológica da infância e da criança e nos aproximamos de uma nova visada.

Michel Foucault, em sua obra *As palavras e as coisas*, alerta para um grave risco do pensamento fenomenológico: uma espécie de **sono antropológico** que as Ciências Humanas dormiriam... Procurarei conversar e responder criticamente a isso, em ação discursiva, no segundo ato da tese *A Flor da Vida*. Minha busca será concretizar uma pesquisa de linguagem em psicologia fenomenológica, e elaboração de um discurso, de modo a sintonizar com a propositiva merleau-pontiana:

Em certo sentido, como diz Husserl, a filosofia consiste em reconstituir uma potência de significar, um nascimento do sentido ou um sentido selvagem, uma expressão de experiência pela experiência que ilumina (...) o caminho da linguagem. E num sentido, como diz Valéry, a linguagem é tudo, pois não é a voz de ninguém, é a própria voz das coisas, ondas e florestas. E o que temos que compreender é que, de um a outro modo de encarar a linguagem, não há inversão dialética, não precisamos reuni-los numa síntese: ambos são dois aspectos da reversibilidade que é verdade última. (2003:150)

* * *

Segundo Ato

Cultivar a Flor da Vida: desdobramentos

• Psicologia fenomenológica da infância e sua “serventia”

Pensar em termos de “serventia” é uma espécie de ironia que faço neste momento da tese: ironia comigo mesma, lembrando minha atuação como professora universitária, pois tantas e tantas vezes os alunos iniciantes no estudo da Fenomenologia perguntam à sua professora, “Mas para que serve a Fenomenologia?” Inicialmente, nos cursos, respondo aos alunos com a leitura do belíssimo trecho de Marilena Chauí, publicado em seu livro *Convite à Filosofia*:

Qual seria, então, a utilidade da Filosofia?

*Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, **então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes que os seres humanos são capazes.** /grifo meu/*

(Chauí, 1995:18)

Então, no “segundo ato” desta tese de doutoramento, pretendo, de certa maneira, demonstrar “para que serve” olhar fenomenologicamente a vida das crianças: serventia já no sentido de saber filosófico. Serventia aparente, ou inicial: **pensar a infância de modo contextualizado e antropológico, buscando um novo discurso sobre a criança.** Mas **como** isso se dá? Isso **modifica** a vida mesma das crianças e suas relações com os adultos? Interessaria à comunidade adulta **novos modos de dizer a infância?**

Com os existenciais já explicitados no “primeiro ato”, sigo agora para outro desafio, que parte do subtítulo da obra do Prof. Raul Guimarães Lopes: para o título “Clínica Psicopedagógica”, o professor elege o subtítulo “perspectiva da antropologia fenomenológica e existencial”. E delimita o campo de seu estudo, nas primeiras páginas de sua obra:

*A via fenomenológico-existencial da Antropologia pretende alcançar a compreensão do Homem no seu todo. (...) Para isso aprofundaremos o que se entende por atitude fenomenológica ante o acontecer humano e iremos aos fundamentos kierkegaardianos do que se entende por Existente **procurando a compreensão hermenêutica** sob esta dupla perspectiva, enraizada na Antropologia Integral, de **quem se apresenta como Homem.** /grifos meus/*

(1993:21)

Historicamente, o estabelecimento do campo da “psiquiatria existencial” aconteceu a partir do recorte antropológico. A propositiva de Rollo May (1977) e de seus colaboradores, explicitada no importante livro *Existência* (que inclui textos clássicos de Ludwig Binswanger), realiza um descentramento da teoria psicanalítica, e aproxima-se de um novo eixo do pensar e do agir: inserção histórico-cultural no discurso da prática clínica. Os “psiquiatras existenciais” procuram, de um modo antropológico, modificar seu discurso: **o discurso dos psicoterapeutas passará a centrar-se “no observado”, no paciente mesmo.**

Proponho, para pensar a infância, uma maneira que, igualmente, perpassa questões antropológicas: como vivem as crianças? O que fazem em seu cotidiano? Do que brincam, quando brincam? Como conversam com os adultos, e os adultos com elas? Quais **os seus pontos de vista** sobre suas existências? E assim por diante.

Para melhor situar o valor desta contribuição, neste momento da tese, comentarei uma definição mais geral do que é próprio da antropologia, bem como o esclarecimento de quais são as propositivas de uma antropologia interpretativa.

Em seguida caberá situar meu percurso neste estudo, que se desdobra na prática de uma leitura da criança e da infância, habitada entre campos irmãos: a psicologia fenomenológica e a antropologia, inserida na concretude de minha prática profissional junto a crianças como professora de teatro e psicoterapeuta. Finalmente, gostaria de responder, também de modo irônico e brincante... algo como “que vantagem Maria

leva?”, como diz o dito popular – e, aqui, procurarei responder: *que ‘vantagem’ a criança leva?* quando olhada por esta perspectiva.

*

• Antropologia e psicologia fenomenológica como campos do saber humano

Pelo recorte enciclopédico, a Antropologia tem como definição mais geral, “aquilo que trata do homem” :

*Em sentido amplo, é entendida como a ciência que se propõe estudar o Homem, em sua totalidade física e sócio-cultural. Situa-se, assim conceituada, como a mais inclusiva das ciências voltadas para o conhecimento da espécie humana, uma vez que engloba extenso universo de especulação: desde os aspectos físicos, até a gama de componentes sócio culturais, como **a linguagem, a expressão estética, a organização econômica, social e política, o sistema de crenças**, em suma, a trama complexa das relações sociais estabelecidas de uma dada sociedade, segundo um **código de normas e valores denominado cultura.***

/grifos meus/ (Enciclopédia Britânica, 1983:639)

Trata-se de uma definição ampla do conceito, que já nos dá o que pensar; fica claro, a partir deste verbete, que será preciso situar, sempre, de qual noção de “cultura” se parte, ao estudar qualquer aspecto da antropologia humana.

O *Dicionário de Filosofia* (Abbagnano,1970) traz outra maneira de definir o conceito de Antropologia, e faz referência a Claude Lévi-Strauss:

*Segundo Lévi-Strauss a Antropologia se distingue da Sociologia enquanto tende a ser uma ciência social do **observado** ao passo que a Sociologia tende a ser a ciência social do **observador**.* (1970:63)

Quando o Prof. Guimarães Lopes propõe ao seu leitor o recorte antropológico para a clínica psicopedagógica, ele evidencia o método fenomenológico, afasta-se das noções a

priori de o que é a infância, e aproxima-se da vida das crianças mesmas: em busca de **quem** são elas (o uso da palavra “quem” é o seu modo próprio de expressar esse olhar). Guimarães enriquece as noções sobre a criança e a infância, contextualiza e dá sentido à vida infantil a partir das possibilidades reveladas pelo olhar antropológico: em busca de uma ciência psicológica que parta “do observado”.

Essas possibilidades estão também dadas no pensamento de Merleau-Ponty sobre a criança e a infância, registrado em seus *Cursos na Sorbonne*. Merleau-Ponty afirma que o grande erro da psicologia infantil clássica foi justamente fazer sua ciência “do ponto de vista do observador”, isto é, do ponto de vista de um adulto pesquisador; e também afirma que tentar separar “natureza” e “cultura” é uma questão artificial, fazendo ver a inserção das crianças na cultura dos adultos, sempre. Somos todos, adultos e crianças, *seres-em-situação*. E o filósofo aponta a “vantagem” da tomada de posição culturalista:

(...) a “cultura”, considerada em seu aspecto de sedimentação das atividades humanas (...) impregna o recém-nascido desde o primeiro dia; constantemente, o meio onde vive o indivíduo solicita-o a tomar as atitudes que cotribuíram para formar esse meio.

*(...) Vista deste ângulo, a influência do social sobre o individual tem como vantagem não ser uma hipótese; ela é uma concepção **intersubjetiva** (identificação de cada indivíduo com os outros), permite fundar uma sociologia positiva sem criar uma “consciência coletiva”, uma espécie de **fatum** onde o indivíduo perde toda sua autonomia. /grifos do autor/ (1990a:135)*

Cabe lembrar o leitor que Merleau-Ponty está lecionando os *Cursos na Sorbonne* no início da década de 50; sessenta anos atrás, portanto, o filósofo já propunha pensar a psicologia da criança de uma maneira “culturalista”. Quando Jerome Bruner funda uma Psicologia Cultural, nos Estados Unidos, na década de 90, seu amigo e comentarista, o antropólogo Clifford Geertz, afirmará que ele está adotando uma posição “radical, para não dizer subversiva” (2001:174).

Será interessante visitar a obra de Bruner de modo a fazer ver como se revela essa posição, comum aos dois autores, de inserção antropológica para pensar a psicologia da criança: Merleau-Ponty, em termos filosóficos; Bruner, a partir de uma prática educacional e reflexiva.

*

• **Definir “cultura” e fazer aproximações a uma “psicologia cultural”**

Cliford Geertz (2001), em conferência proferida em 1999, afirmou existirem ao menos “171 versões da mesma idéia” – idéia de como os antropólogos definem a cultura e seu processo. O antropólogo realiza uma crítica bem-humorada acerca das inúmeras definições, tanto da prática da antropologia, quanto do que é cultura. Ele afirma que estudar a cultura de outros povos,

*(...) implica descrever quem eles pensam que são, o que pensam que estão fazendo – algo bem mais direto do que sugerem os cânones usuais da etnografia feita de notas e indagações, ou, a rigor, o impressionismo exuberante dos “estudos culturais” da **pop art**. Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam o que estão fazendo, é necessário adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significados em meio aos quais eles levam suas vidas. Isso não requer sentir como os outros ou pensar como eles, que é simplesmente impossível²⁸. Nem virar nativo, o que é uma idéia impraticável e inevitavelmente falsa. Requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente. /grifo do autor/ (2001:26)*

Geertz também situa seu pensamento hoje, sua profissão, a partir da “Antropologia interpretativa”; trata-se de uma “**virada para o sentido**” que “alterou tanto o assunto investigado quanto o sujeito da investigação”. A questão, para ele, da profissão do

²⁸ Também sentir como as crianças, ou pensar como elas, não é mais possível: agora nos adultizamos.

antropólogo, desde os anos que passou em Modjokuto pesquisando “fragmentos da cultura javanesa”, é de

*adquirir uma certa familiaridade (...) com os recursos simbólicos por meio dos quais os indivíduos se viam como pessoas, atores, sofredores, conhecedores e juízes – enfim, para introduzir a expressão expositiva de praxe, como participantes de **uma forma de vida**. (...) O que havia começado com uma investigação “do papel ritual e da crença na sociedade” (isso só pode ser escrito entre aspas), como uma espécie de mecânica comparada, transformou-se, ao se adensar a trama e me enredar, no estudo de um exemplo particular da **produção do sentido e suas complexidades**. /grifos meus/ (2001:25)*

Esta atualização da antropologia, nomeada por Geertz de “Antropologia interpretativa”, vem ao encontro de meu projeto para a “fenomenologia da infância”. Minha tese de doutoramento propõe um projeto, um desenho, um traçado para este percurso: **busca da produção de sentido para o modo de ser criança, suas “formas de vida” – na direção da noção de “infância” situada, contextualizada.**

Foi por meio da leitura de Geertz que conheci parte da obra de Jerome Bruner. Pretendo propor algumas correlações entre aquilo que Merleau-Ponty discutiu em seus *Cursos na Sorbonne* e algo próprio da psicologia cultural de Bruner (1997), cuja atualidade está sintetizada na expressão “**atos de significação**” (*acts of meaning*) – expressão homônima de um livro seu.

*

• A Psicologia cultural de Jerome Bruner

Jerome Bruner é um psicólogo americano que há décadas estuda a Psicologia da aprendizagem humana, e que construiu, ao longo de sua obra, o que nomeia “uma teoria do ensino”, a partir de sua experiência em sala de aula com crianças, elaboração de currículos, produção de filmes e dedicação à formação de professores. Na década de 60

publicou *Uma nova teoria da aprendizagem*, em nome de pensar “várias maneiras de auxiliar o desenvolvimento e crescimento”. Foi fundador, em Harvard, do “Centro de Estudos Cognitivos”, juntamente com o psicolinguísta George Miller.

Também na década de 60, Jerome Bruner publicou *O processo da educação*, onde defende uma tese aparentemente simples – a de que as crianças “podem aprender os conceitos básicos, tanto de ciências quanto de humanidades, bem mais cedo do que se julgou possível”. Uma tese aparentemente simples; quando olhada mais de perto, é complexa e revolucionária, por colocar em questão a teoria de desenvolvimento clássica, especialmente as noções de estágios cognitivos sucessivos.

Bruner dá grande importância ao uso da linguagem nas interações entre adultos e crianças: “A nova ênfase nos aspectos universais da linguagem sugere um bom ponto de partida: quais as conseqüências que decorrem das propriedades mais gerais da linguagem?” (1976:29). E destaca o diálogo como um poderosíssimo instrumento relacional, foco primordial da interação professor-aluno:

Aprendemos com Sócrates que o diálogo pode levar as pessoas a descobrir coisas profundas e sábias. Pena que saibamos tão pouco da aprendizagem através do diálogo, apenas que o escravo deveria ter recebido previamente instrução em casa, para poder ter qualquer resultado útil com Sócrates. Não poderia ter padecido de “privação cultural”, para usar um termo corrente. Tanto Vygotsky quanto George Herbert Mead sugeriram que o segundo pensamento é, comumente, uma versão íntima da arte do diálogo entre o pensador e suas palavras escritas. Nessa reflexão, a notação se torna de extraordinária importância, seja por modelos, ilustrações, palavras ou símbolos matemáticos. Temos então um novo hiato, pouco sabendo sobre a utilização do caderno de notas²⁹, dos esquemas e dos esboços no trabalho da reflexão. (1976:28)

²⁹ É justamente o que chamei, no corpo da tese, de “Diário de Bordo”. Inúmeras vezes, tanto na escritura do mestrado quanto deste doutorado, tive a sensação de que minhas

Durante décadas Bruner estudou o desenvolvimento das crianças nos Estados Unidos, tornando-se uma referência neste campo. A partir dos anos 90, seu trabalho abre-se para um campo que ele vai denominar “Psicologia Cultural”. É importante comentar que Bruner é nascido em 1915.

Antes de formular seu trabalho desta maneira, Bruner passou por um momento de construção de sua obra que, junto a seus colaboradores, nomeou-a “Revolução Cognitiva”. Bruner teria formulado a “Psicologia Cultural” de modo a “salvar a Revolução Cognitiva de si mesma” (apud Geertz, 2001:168); o domínio técnico, bem como os espantosos recursos financeiros investidos neste âmbito de pesquisa, fizeram do seu famoso projeto algo passível de duras críticas:

(...) chegaram a afirmar que a nova ciência cognitiva, filha da revolução, alcançou seus sucessos técnicos ao preço de desumanizar o próprio conceito de mente que havia procurado estabelecer na psicologia, e que por isso afastou grande parte da psicologia das outras ciências humanas e das humanidades.

(Bruner apud Geertz, idem ibidem)

Bruner foi consultor de um programa de política pública norte-americana, voltado à primeira infância, que chamava-se “Head Start”. Seu olhar para a criança pequena, nos anos 90, propunha

Considerar até o bebê e a criança pré-escolar como agentes ativos, determinados a dominar uma forma particular de vida, a desenvolver um modo operacional de ser/estar no mundo, /algo que/ exige que se repense todo o processo educacional. Trata-se menos de dar à criança algo que lhe falta do que facilitar algo que ela já tem: o desejo de dar sentido ao self e aos outros, o impulso de compreender que diabo está acontecendo. /grifo meu/

(Geertz, 2001:170).

anotações no “Diário de Bordo” eram mais instigantes e interessantes do que o texto “pronto”.

Inicia-se no pensamento e na ação político-educacional de Gerome Bruner uma

*(...) guinada para o interesse pelas maneiras **como os entendimentos da sociedade mais ampla são usados pela criança em idade escolar, para tomar pé, para construir um sentido interno de quem ela é, do que os outros pretendem, do que tende a acontecer e do que é possível fazer a respeito das coisas (...).***

/grifo meu/ (Geertz, idem ibidem)

Essa “guinada” se mostra na propositiva de que os adultos olhem para a criança “como um epistemólogo e um aprendiz”. A atenção dos teóricos da educação, nessa nova etapa do pensamento de Bruner, deverá estar toda voltada para “treinar sua atenção na **produção social do sentido**”. Isso levará as pesquisas de Bruner para o campo da **narrativa**; ele começará a desenvolver projetos e pesquisa em torno daquilo que, no Brasil, estamos habituados a nomear como *contação de histórias*. Nesta perspectiva insere-se a noção de que “os seres humanos dão sentido ao mundo contando histórias sobre ele – usando o modo narrativo para construir a realidade.” (Bruner apud Geertz, 2001: 171-172).

Segundo Geertz, o que é revolucionário nesta maneira de olhar a infância é conceber que

(...) todos somos, desde o nascimento, “criadores de sentido”, ativos e apaixonados, à procura de histórias plausíveis, e que a “mente não pode ser considerada ‘natural’ ou nua em nenhum sentido, pensando-se na cultura como um acréscimo”, toda essa visão corresponde a bem mais do que uma correção no meio do caminho. Considerada em conjunto, equivale a adotar uma postura que bem pode ser chamada de radical, para não dizer subversiva. (...) Se a “psicologia cultural” vier a ganhar ascendência, ou mesmo uma parcela significativa do mercado, irá perturbar bem mais do que a pedagogia.

(2001:173-174)

Penso que o que pode ser “perturbador”, por assim dizer, é a virada dialógica e compreensiva que Bruner realiza, para aproximar-se das crianças pequenas. Muda, assim, o panorama do que é ser educador; será necessário rever **o papel do adulto**, de modo que, ele mesmo, se instrumentalize para ser um narrador, um contador de histórias,

apaixonado pela vida e pela linguagem, e crente das capacidades de significar a vida que crianças muito pequenas, até mesmo os bebês, possuem.

Esse **foco na linguagem e na comunicação plena de sentido** que a “psicologia cultural” da infância proposta por Jerome Bruner, convida os adultos a desenvolverem sua própria capacidade para a *linguagem falante*. O olhar antropológico, a observação fenomenológica, também atualiza-se, e nesta tese de doutoramento, proponho **foco na produção de sentido de nossas práticas educativas e de nossa convivência com as crianças.**

*

• **Fenomenologia da pequena infância:**
interpretação compreensiva das relações adulto-criança

Trago, como idéia inicial, a importância de positivar a observação e o registro dos modos de ser das crianças -- suas relações, afetos, querelas, brigas, aconchegos, trocas, silêncios e conversas – propondo que passe a fazer parte do cotidiano dos adultos, especialmente daqueles que trabalham junto a crianças pequenas, o hábito de manter **Diários de Bordo**. O Diário de Bordo, quando escrito, já é uma prática de produção de sentido, de narrativa.

Em seguida proponho o trabalho interpretativo das anotações; é a partir de uma rede de significações, tecida em sintonia com os existenciais, que o adulto cria *um discurso* -- uma constelação de remetimentos sobre o modo de ser criança. Assim, o estudo fenomenológico das observações gera **uma hermenêutica da infância**. Esta idéia redesenha o que pretendi, de modo ingênuo, em meu Trabalho de Conclusão de Curso, escrito no último ano da graduação (1997). Meu trabalho intitulou-se *Esboço de uma fenomenologia da criança da criança* e trazia algumas observações de crianças em situações cotidianas na cidade de São Paulo; meu texto procurava contextualizar e interpretar as histórias vividas por crianças e observadas por mim à luz dos existenciais da mundaneidade, outridade, corporalidade, etc.

As anotações são compilações de textos descritivos, bastante detalhados, de situações vividas por crianças pequenas – observadas e transcritas por adultos. Este tipo de trabalho, anotar em cadernos situações e contextos, nomeio “Diário de Bordo” (Machado, 2003): um procedimento tradicional das pesquisas antropológicas.

A descrição fenomenológica é ferramenta do método fenomenológico e é, necessariamente, interpretativa. Difere da descrição cotidiana ou “ingênuo” por perseguir a noção de *epoché*³⁰ ou redução fenomenológica: a descrição procura colocar entre parênteses pré-juízos e julgamentos de valor. Afastar-se ou “colocar entre parênteses” julgamentos e pré-conceitos é saber discernir e reconhecer, no discurso falado ou escrito, o que é próprio daquele que descreve.

Assim, **partimos da observação atenta** de algo que se mostra a nós – o **fenômeno relacional da criança com situações vividas**; ao descrever o que vimos, **realizamos um discurso** – isto é, um dizer por escrito daquilo que foi visto, aquilo que a nós foi apresentado. Como fazê-lo? No Diário de Bordo escrevo, com riqueza de detalhes, tudo o que vi. Contextualizo a situação observada; registro por escrito referências de tempo, referências de espaço, aparência física e maneira de ser e estar das pessoas (vestuário, possível faixa etária, evidências no corpo que demonstrem algo sobre: **quem são?, como vivem?**, etc); e, muito especialmente, busco os **verbos**: procuro palavras que nomeiam as ações destas pessoas observadas -- **o que fazem? Como pensam as significações para aquilo que fazem?**

Pela memória da situação vivida na observação bem como por meio das referências culturais, sociais, filosóficas, históricas, lingüísticas, etc. que remetem àquele fenômeno, enriqueço a interpretação descritiva, e teço uma **rede de significações; produz-se, por meio da narrativa, um sentido para o fenômeno observado**. A interpretação

³⁰ Ensina Merleau-Ponty nos *Cursos na Sorbonne*: “Na realidade, segundo a fenomenologia, o “pôr entre parênteses” ou “redução” só interrompe minha relação ordinária e imediata com o mundo, e a **interrompe para vê-la e revelá-la. O objetivo da redução é ensinar-me essa tese constante do mundo que pratico.**” /grifo meu/ (1990b:195)

fenomenológica é desdobramento de **um ponto de vista possível**: o ponto de vista do momento vivido naquela reflexão do autor do texto fenomenológico, em intercomunicação com aquele que observou (reflexão que constitui-se, assim, um **discurso**). Esse ponto de vista modifica-se no *continuum* temporal; posso re-ver, re-visitar minhas anotações, repensá-las, na medida em que faço novas reflexões sobre as situações, na medida em que a experiência do pesquisador amplia-se e modifica-se. Neste segundo momento, passo a ver o invisível anteriormente.

Para nos aproximar do modo plástico e polimorfo da criança pequena, é interessante que, em nós, também se manifeste “plasticidade” e “polimorfismo” – seja pelas nossas memórias de infância, pela nossa atenção a esse outro modo de apreender o mundo, pela nossa abertura para os dizeres da criança mesma, bem como pela posse plena de nossa capacidade imaginativa. Essa abertura nos permitirá, também, mergulhos no mundo da ficção: por exemplo, da criação de histórias que comuniquem às crianças nossa interpretação do seu modo de ver o mundo, longe de cientificismos e perto do coração da criança.

Uma vez que esta maneira de exercer a psicologia não adota uma *teoria do desenvolvimento*, **está na lingüisticidade do adulto-em-relação-com-a-criança o ponto de partida** – e talvez também um ponto de chegada. Presumo que aquilo que Merleau-Ponty propôs como uma “nova linguagem” seja, simplesmente, a aproximação possível do discurso do adulto ao modo de ser e estar da criança pequena; algo que possibilite às crianças produção de sentido para suas experiências.

E para enriquecer nossa interpretação, lemos inúmeras vezes, mais e mais, nossa própria descrição; buscamos ir além, por meio de conversas, fontes e referências sobre o fenômeno observado, fontes que ampliarão nosso olhar, e quiçá nos permitirão revelar o invisível da situação também. Adentrar o universo cultural da criança, onde vive e como vive, se imersa ou não no uso de objetos da cultura³¹ -- como se veste, o que come, como

³¹ Segundo Roberto Barberena Graña, “Os objetos da cultura são (...) produtos refinados do exercício da criatividade (...) que contribuem criativamente na sedimentação do

fala, que maneiras revela em gesto, desenho, palavra -- **é perscrutar** seu modo de ser e estar no mundo. Comunicar a elas o que enxergamos é o desafio interpretativo.

Portanto, para interpretar a criança-em-situação, o método fenomenológico não parte de uma teoria prévia: é o meu olhar e, ao mesmo tempo, quem eu olhei, que me levam à criação de um **contexto de remetimentos**; um contexto de remetimentos passível de ser enriquecido pelo estudo de outras ciências humanas, tais como a sociologia, a história, a lingüística, a antropologia. Preciso estar atento e aberto à **compreensão da cultura das crianças**, revelada em suas brincadeiras, dizeres, roupas, brinquedos, atitudes – cultura que não se separa da cultura dos adultos.

Todas descrições são **interpretativas**: mostram, na escolha das palavras daquele que descreve, organização das frases, sintaxe e semântica, o reconhecimento do **modo de ser do outro** que está sendo observado, no modo do observado revelado ao observador: e que se faça um **mergulho na intersubjetividade**, no contato com o modo de ser daquele que observa e descreve um **“quem”** observado, por meio da linguagem falada ou escrita, da linguagem não-verbal, e de tudo o mais que pode acontecer entre as palavras e o silêncio.

A fenomenologia da pequena infância aqui proposta faz interlocução com os existenciais: busco um retrato, falado ou escrito, o mais próximo da criança mesma, a partir da observação atenta da outridade; da corporalidade; da lingüisticidade; da temporalidade; da espacialidade; da mundaneidade; da culpabilidade. E, se o modo de ser criança é brincante, polimorfo, onírico, também meus dizeres e atitudes junto a elas pode, pela comunicação autêntica, desenhar novas paisagens de sonhos e brincadeiras – em gesto e palavra.

patrimônio de realizações e experiências humanas. A experiência cultural criativa propicia uma totalização do sentimento de ser; é não só a de quem escreve como a de quem emocionalmente lê, não só a de quem compõe como a de quem se deixa inebriadamente envolver pela melodia, enfim, de quem consegue, sem esquivar-se às exigências e responsabilidades que a vida e a realidade (...) impõem, preservar em si a possibilidade de surpresa, de encantamento e de ilusão.” (1991:92)

- **Retomada da aproximação infância-poesia:
busca da lingüisticidade revelada na relação adulto-criança
por meio de um exercício criativo**

Em 1998, já graduada em Psicologia, criei o seguinte texto poético, que hoje penso resumir, na linguagem *falante*, um possível olhar fenomenológico e existencial para a infância. Transcrevo, aqui, este exercício:

Cantos de Infância

Eu

*Depois que eu cresci,
percebi que a vida era
uma figura de vários lados...*

*Mas quando eu era pequeno,
depois do círculo,
via, basicamente, quatro cantos:
num canto, minha mãe;
no outro, meu pai;
num terceiro, minha irmã
e no quarto, meu cachorro
(Apesar que minha mãe
não queria o cachorro no quarto,
de jeito nenhum!).*

Minha mãe

*Me faz lembrar
cheiro de aconchego e saudade --
no tempo do círculo fomos um,
e antes desse dia,*

um dia

(em que eu era projeto...)

-- não, parece que foi de noite...--

meu pai penetrou fundo minha mãe

e a semente se fez fruto: Eu.

Meu pai

Quando eu fiz três anos

ele me deu um cavalinho de pau;

com mais ou menos quatro

me levou num Carrossel,

e quando eu tinha cinco

me pôs para cavalgar num pônei.

Ele me falava de muitas coisas

sobre homens e cavalos.

Ele fazia coisas

de homens e cavalos.

Trepou na minha mãe

e assim engravidaram da minha irmã.

Ele me levou a pensar nisso:

éguas e potrancas...

águas, alfafas, barrancas...

Minha irmã

Puseram um cesto

no cantinho do quarto deles

e ela chorava, e mamava, e dormia,

e gritava, e peidava, e arrotava e fedia...

e ainda assim os agradava muito!...

-- Como podia?

*Ela usa brincos, ela sabe cantar;
ela é redondinha mas não é prá chutar...*

*Aos pouquinhos fui acostumando
com a sua companhia:
lenta ou barulhenta,
sedenta de leite e papinha
e chocalho e risadinha.*

Meu cachorro

*Eu não consigo entender
-- por que não há
cemitério de animais?
Minha avó respondeu
que é porque cachorro não tem alma.*

*Acontece que o meu tinha:
Tinha nome -- Floresto³² --
tinha corpo, alma, espírito e felicidade.*

Ele era meu grande amigo.

Minha vizinha

*Floresto morreu atropelado,
e a única coisa que me consolou...
foi o sol brilhando
nos cabelos da vizinha.*

Humm... A vizinha!

³² Floresto é nome emprestado da obra de Guimarães Rosa (1964): é o nome de um dos cachorros do personagem Miguilim.

*Cheiro de mato
(olha o retrato!)
quase me mato
por um beijo seu.*

*Fato novo:
“Eu e a vizinha no cantinho escuro do cinema”:
eu te conto,
quando você fizer catorze anos...*

Este texto escrevi dramaturgicamente, na hipótese de que fosse apresentado a pessoas de todas as idades, na forma de “contação de história”, de modo que dialogasse com o público, provocando visitas aos temas existenciais: nascimento, vida e morte, o amor pelos pais, a descoberta da sexualidade, dentre tantas questões acerca do modo de ser criança.

*

• **Pequena hermenêutica dos Cantos de Infância**³³

Tomo como prerrogativa de que o exercício de escrita poética, ou ainda, a criação de ficção, é produção de sentido. Conforme meus estudos avançam, acerca da proposta de uma “nova psicologia” contida nos *Cursos na Sorbonne* ensinados por Merleau-Ponty, percebo que sou livre para buscar, à minha maneira, *um diálogo falante* com o polimorfismo infantil, com temas existenciais, bem como com as maneiras de pensar revisitadas na leitura das teorias clássicas sobre a psicologia da criança.

³³ Quero deixar claro para o leitor que este “exercício interpretativo” ou esta pequena hermenêutica está sendo realizada anos depois da criação do texto; trata-se de pensar reflexivamente, na tese de doutoramento, sobre um processo criativo -- processo onde não foi a teoria que me guiou, nem tampouco o desejo de “praticar” fenomenologia. Sobre a criação mesma, concordo com a maneira “antimetodológica” de Clarice Lispector citada no “Primeiro entreato”.

Vou buscar tornar visível tudo isso – minha inspiração, fontes de referência, minha articulação própria da minha convivência com crianças, meu “uso” da liberdade de expressão e interpretação – afinada seja com os *Cursos na Sorbonne*, seja com a psicologia cultural de Bruner -- e tudo aquilo que trago como bagagem nesta tese. Procuro uma aproximação, em ação, com aquilo que Geertz nomeou “antropologia interpretativa”.

O primeiro trecho de meu poema discorre sobre um “Eu”. Aprendi com Winnicott que alguns bebês tentam “falar” de si mesmos com a imagem do círculo, desenhada no ar com seus dedos indicadores. Winnicott não “inventa” essa imagem: ele a descreve a partir de sua atenta e contínua observação de bebês, realizada em sua prática profissional. Tratei de falar do círculo como imagem de um primeiro momento vivencial; uma “redondeza” que também Gaston Bachelard (1993) enxerga na experiência da infância e no contato feliz com a mãe. Como comentado no texto do existencial “corporalidade”, por cerca de três anos cada criança experiencia fusão e separação (da mãe, de si, do mundo), limite e espaço, delimitação e expansão... até dizer de si: “Eu”.

E, “depois do círculo”, sugeri, como narrador, a imagem da vida familiar como um quadrado – figura de quatro lados, cujos cantos se dão entre a mãe, o pai, a irmã e o cachorro. Daí também a expressão do título “cantos de infância”: para além e aquém do “canto” poético. O uso de figuras geométricas quer remeter o leitor a algo próprio do existencial “espacialidade” : o espaço vivido, humanizado.

O segundo trecho tematiza o vínculo com a mãe: houve um tempo uno, de “fusão” ou “simbiose”... daí “aconchego e saudade”. Também a mãe remete à origem (“De onde viemos?”) e ao desejo: um dia ela foi “penetrada fundo” pelo pai, e o “Eu” foi concebido. Escolhi palavras cortantes, fortes; usei-as de maneira brincante, para colorir o trecho de fisicalidade, concretude de algo que as crianças muito pequenas não são capazes de traduzir em palavras, mas intuem, sentem, vivem em sua corporalidade.

O terceiro entrecho temporaliza a primeira infância, localizando uma presença maior do pai, a partir dos três anos de idade. Proponho as imagens do pônei, do carrossel e dos cavalos livres e selvagens, de modo a levar o leitor/ouvinte a um universo masculino imagético rico, que contenha mistérios e boa agressividade, para complementar a redondeza do círculo vivido junto à mãe. O pai faz “coisas de homens e cavalos” – *trepa na mãe* e concebem uma outra criança. Dizer “trepar na mãe” é dizer para o leitor/ouvinte que uma criança faz a leitura do mundo, dos seus desejos e do exercício da sexualidade adulta dos pais, à sua maneira. Crianças brincam no trepa-trepa; e quando ouvirem o verbo “trepar”, se ouvem, seria de se esperar que dessem o sentido da brincadeira, de subir e descer das coisas... Trata-se, é claro, de um jogo de palavras, que busca revelar a “criancice” da criança, talvez ocupada em imaginar a *cena primária*, diria o psicanalista. Trata-se de uma licença poética – que me permito reproduzir aqui nesta tese de doutoramento.

A sexualidade e amorosidade dos pais como casal traz ao mundo uma menina, uma irmã. Um bebê que a princípio chora, e mama, e dorme, e grita, e *peida*, e arrotta e fede... e ainda assim consegue agradar muito aos adultos!... Como pode? E o privilégio de dormir em um cantinho do lado da cama dos pais?? Inúmeros filhos primogênitos, na chegada de um irmão, viveram essa sensação, esse sentimento. E quiçá, lentamente, foram encantando-se com a *bebezisse* daquele novo ser no mundo; “é redondinha mas não é para chutar!” – busquei traduzir em palavras a maneira com que os adultos olham o contato dos irmãos ainda crianças pequenas perto de nenês: concomitante encanto e temor de que um gesto hostil fale, em ação, sobre a experiência do ciúme e da rivalidade. Todas essas emoções, percepções e sentimentos enriquecem a noção existencial de “outridade”, como discuti no “primeiro ato” da tese.

O salto para fora do “quadrado familiar” acontecerá depois da morte do animal de estimação, o cachorro Floresto, que morre atropelado. Contar ao leitor que as crianças estranham não existir cemitério de animais, é um dado de humanização das coisas do mundo, à maneira animista de ser (o animismo é algo que comentarei mais adiante, ao narrar a experiência de contar “histórias comestíveis”). E a avó traz em seu discurso a

religiosidade, ao argumentar que “cachorro não tem alma” (daí não ter o direito de ser enterrado). Mas o garoto, personagem dos “cantos de infância”, tem certeza absoluta de que Floresto *tinha alma sim!*

Se a avó não consola, existe uma vizinha: há algo na casa ao lado que chama o menino para ser rapaz; “Humm... A vizinha! / Cheiro de mato/ (olha o retrato!)/ quase me mato/ por um beijo seu.” Como apontou o poeta William Blake³⁴, por meio do desabrochar da sexualidade adulta, bem como por meio da compreensão da finitude, de que somos mortais, amadurecemos; saímos de um estado de inocência para outro estado, de experiência. Também o personagem de “cantos de infância” amadurece com a vinda ao mundo de uma irmã -- e com a morte de seu cachorro. Tenho também, neste trecho, como preciosa referência o filme “Minha Vida de Cachorro”, filme sueco cujo personagem principal é um garoto que vai viver com tios depois da morte de sua mãe. Ele tem uma cachorra que não pôde ser levada junto; a cachorra vai para um canil e termina por morrer; mas o tio, por pena, demora muito tempo para lhe contar, e ele acaba sabendo da notícia por meio de uma garota, que é, aliás, quem lhe desperta o interesse pelo namoro, pela feminilidade e redondeza da amiga púbere.

Terminei o texto fazendo algum mistério, e pressupondo que o ouvinte da história narrada não tem ainda 14 anos: “eu te conto quando você fizer 14 anos!” Retomo o círculo e imagino que o garoto está contando sua história para sua própria irmã, que ainda é pequena para ouvir “detalhes picantes” sobre o “escurinho do cinema”. Ao mesmo tempo em que escancaro as questões sexuais advindas da convivência com os pais e com o nascimento da irmã, proponho, no encerramento do texto poético, que se dê *tempo ao tempo*, que se explicita os prazeres da convivência com o sexo oposto num momento oportuno: talvez depois dos 14 anos... um tempo e um espaço para amadurecer e exercer a sexualidade genital em sua plenitude.

*

³⁴ Meu livro *A poética do brincar* discute esta referência da poesia de William Blake que, cem anos antes de formulada a psicanálise freudiana, valorou a descoberta da sexualidade como rito de passagem das crianças.

- **Contar “histórias comestíveis” para crianças de cinco anos:
outra forma de presença da lingüisticidade entre adultos e crianças**

Nos dias de ventura, o mundo é comestível.

Gaston Bachelard

Como disse no “prólogo” da tese, trabalho como professora de teatro para crianças e jovens desde 1981; leciono desde 1989³⁵ na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, onde os alunos iniciam-se nas artes do teatro, da dança, da música e das artes plásticas, ao freqüentar semanalmente aulas com práticas integrativas entre as linguagens artísticas, desde os 5 até os 13 anos de idade. Na faixa etária dos 5 e 6 anos, trabalhamos sempre em dupla de professores, com grupos de cerca de doze alunos.

Durante o primeiro semestre do ano de 2005, desenvolvi um trabalho junto a doze crianças de 5 e 6 anos que partiu da idéia de contar histórias no final do horário de lanche -- algo que, neste grupo, acontecia sempre no final do período de aula.

Vou relatar parte de minha experiência no grupo em que trabalhei com um colega professor da área de música, parceiro na aventura de iniciar artisticamente as crianças pequenas desta escola; em dupla, desenvolvemos um trabalho afinado por vários anos. Seu nome é Glauco Silva.

A idéia inicial das “histórias comestíveis” me ocorreu a partir de um belíssimo presente que ganhei de um irmão que mora fora do Brasil: uma escultura feita de chocolate. Tratava-se de um pequeno pato, de cerca de 10 cm de altura e esculpido em três dimensões (e que portanto ficava “em pé”, sem ajuda de nossa mão). Ao receber o inusitado presente, pensei comigo mesma: *Não posso comer este patinho sozinha!*

³⁵ Estive fora da escola por dois anos, no período do Mestrado, quando fui bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP.

Enxerguei, naquele presente, uma oportunidade para comunicar algo a meus alunos. E decidi levá-lo para a sala de aula, de modo a compartilhar, com as crianças de 5 e 6 anos de idade, sua degustação.

Um dia, no final do período da aula destinado ao lanche, arrumei o patinho de chocolate na beirada da mesa, mesa ao redor da qual as crianças sentam-se para comer. Fiz um círculo de fita crepe ao redor do personagem, delimitando, assim, o “espaço cênico”. Disse em seguida aos alunos que iria contar uma história para eles.

Preparei o animalzinho de chocolate com uma cordinha no pescoço, uma espécie de arame, de modo a deixá-lo livre para ser manipulado feito um boneco, sem que fosse preciso, portanto, colocar as mãos diretamente em seu corpo. A história foi improvisada e tinha mais ou menos a seguinte estrutura:

Era uma vez um patinho de chocolate. Ele foi fabricado na França, e, como foi feito em uma fábrica, não tinha nem pai nem mãe: isso o entristecia.

Quando cresceu percebeu que foi feito para ser comido por alguém, por algum humano. E saiu pelo mundo para ser comido, que era a finalidade da vida dele.

No entanto, ele era tão bonitinho, tão bonitinho, que as pessoas tinham dó de comê-lo.

Como o leitor pode perceber, a introdução à história é “auto-referente”, fala do meu próprio conflito: eu mesma não consegui morder e degustar aquela “escultura”, simplesmente comê-la, desmanchando a obra de arte que recebi de presente de meu irmão... Mas, se não o fizesse, ele simplesmente iria estragar-se – além do mais, *foi feito para ser comido!*

Já diante dos primeiros dizeres as crianças ficaram extremamente envolvidas e sensibilizadas. Continuei a narrativa, naquele momento, sem fazer planos para estruturá-

la previamente: contei algo para elas a partir de minha intuição no momento e de minha experiência vivida³⁶.

Há muitos anos possuo uma caixa onde guardo uma série de miniaturas que utilizo para contar histórias para crianças pequenas, e também, para ensinar crianças maiores a contar suas próprias histórias. Surgiam dessa caixa os personagens que contracenaram com o patinho, personagem que saiu pelo mundo em busca de seu destino e sua felicidade: ser comido por alguém. Segui a narrativa, mais ou menos da seguinte forma:

E então o patinho encontrou vários personagens pelo seu caminho.

Chegou perto da vaca e perguntou: Você pode me comer?

E a vaca respondeu: Não, sou vegetariana, só como capim!

Chegou perto da árvore e perguntou: Você pode me comer?

Ao que a árvore respondeu: Não! Você é tão bonitinho...! Não poderia.

Sempre que possível, quando estou contando histórias, faço pausas para falar como narradora: distancio-me, de modo a dizer algo sobre o que está acontecendo na história, para/com as crianças -- foi então na posição de distanciamento que fiz o seguinte comentário:

Mas isso entristecia muito o patinho! Pois ele nasceu na fábrica de chocolates para ser comido!

Minha pequena platéia, a essa altura, encontrava-se enebriada e totalmente entregue àquele conflito existencial. Seus olhos, rostos, atitude corporal e silêncio revelavam essa entrega. Continuei:

Chegou perto de uma meninazinha e perguntou: Você pode me comer?

³⁶ Estavam também implícitos meus conhecimentos sobre psicologia da infância, sob a perspectiva fenomenológica; encontrava-me em conexão com aquilo que Merleau-Ponty nomeia *pensamento pré-reflexivo*, no uso da metodologia de trabalho *work in process/trabalho em processo* para a atividade criativa, modo que me é familiar desde minha pesquisa de mestrado em Artes Cênicas (Machado, 2004). Esta metodologia permite ao encenador/ator grande liberdade de criação, por não pressupor um roteiro dramático elaborado de antemão (daí a expressão *trabalho em processo*).

Ao que ela respondeu: Não! Minha mãe não deixa – não posso comer doces.

Chegou perto de um porquinho e perguntou: Você pode me comer?

Ao que ele respondeu: Não! Só como de garfo e faca!

Desse modo a frustração do patinho de chocolate crescia; e, com ela, cresciam também a ansiedade e a expectativa das crianças que ouviam a história. Foi quando percebi, como adulta condutora daquela atividade artística e poética, que estava na hora de buscar solucionar o conflito. Assim o patinho encontrará um caçador (uma miniatura de plástico, um brinquedo barato e bem menor que o próprio patinho):

O patinho pergunta ao caçador: Você pode me comer?

Ao que o caçador, homem adulto, responde: Tem certeza de que é isso que você quer?

E o patinho: Sim! Sim! Sim! -- quase aliviado, por sentir-se escutado.

E o caçador: Você sabe que se for comida não vai existir mais?

Patinho: Sei! Mas essa é a razão da minha vida. Eu sou de chocolate, eu nasci numa fábrica, nasci para ser comido por alguém que queira muito me comer também.

Caçador: Então está mesmo certo disso?

Patinho: Sim!

Nesta altura ritualizei a cena de tal modo que eu mesma, a contadora da história, transformou-se no caçador: parto o patinho, com muito cuidado e delicadeza (*para não sangrar?*), em pequenos pedaços, e, com a ajuda do meu parceiro de trabalho (que está muito, muito comovido – algo que me surpreende!), dou um pedacinho do corpo do patinho de chocolate para cada criança comer. Supresa boa: dentro do patinho, que era “oco”, havia pequenos doces, em forma de peixinhos e ovos. Guardei esses chocolates, para fazer o gancho com uma próxima história, na aula seguinte, e para dar um novo sopro de vida ao próprio patinho, por meio de seus “filhotes”.

As crianças comem.

Alguns com voracidade, alguns com um cuidado que remete ao receber uma hóstia na primeira comunhão. Detalhe: o chocolate era de excelente qualidade, mas do tipo meio-amargo, e isso causou estranheza em algumas crianças, que fizeram “caras e bocas”, ruídos e grunhidos, afirmando que comeriam “patinho de chocolate” pela primeira e última vez. Nenhuma criança não quis comer o seu pedacinho.

Obviamente, a estranheza não veio apenas do fato de o patinho ser de chocolate meio-amargo: estava em jogo um prazer relativo à *oralidade* em cada um, e a ritualização da divisão do patinho pode ter trazido à tona aquilo que a psicanalista inglesa Melanie Klein chama de *fantasia devoradora* -- algo primitivo e ligado aos primeiros estados de ser, dos bebês em relação com suas mães, especialmente na vivência da alimentação ao seio. O efeito nas crianças desta espécie de “ritual antropofágico” foi tão intenso, dando-nos uma tal cumplicidade entre adultos e crianças, que posso, nesta narrativa, chamar o momento vivido de *epifania*.

As atividades artísticas junto a crianças, como desenhar, ouvir música, cantar, dançar, têm, às vezes, um poder sacralizador da experiência humana. Afirmando isso a partir dos muitos anos de prática do ensino de arte junto a crianças pequenas³⁷.

Depois desse dia, iniciei um projeto: contar uma série de outras “histórias comestíveis”, histórias criadas por mim a partir, primeiramente, dos peixes que estavam na barriga do patinho; depois, de balas de goma, que colocadas em palitos de dentes transformaram-se em pequenos bonecos; noutra ocasião pelo uso de confeitos do tipo “Confeti” e outras guloseimas, que compunham um “cenário comestível”, bem ao estilo da casa da bruxa do conto de fadas “João e Maria”.

³⁷ Também Clarice Lispector (1999) está de acordo com a importância das atividades artísticas para as crianças – e expressou isso nos seguintes termos: “Se vocês gostam de escrever ou desenhar ou dançar ou cantar, façam porque é ótimo: enquanto a gente brinca assim, não se sente mais sozinha, e fica de coração quente” (“receita” de Clarice para o leitor de *A Mulher que Matou os Peixes*).

Encerrei o ciclo quando as férias de julho chegaram, retomando o trabalho com o grupo de crianças em agosto com outro tipo de contação de história, desta vez com bonecos de madeira; mudança importante pois, no final do semestre, parecia haver um certo hábito ou “condicionamento” por parte das crianças, na expectativa de “ganhar doces da professora” – o que de certo modo banalizaria as situações vividas anteriormente com intensa comunicação e ritualização de uma experiência estética.

As crianças esperavam por esse momento da aula em um estado misto de expansão e contração de energia; isso revelava estarem, concomitantemente, alegres e temerosas, felizes e conscientes de que os personagens seriam provocativos e tocantes. Pareciam perceber que, na maior parte das vezes, eram encenados conflitos muito próximos àqueles de suas *vidas de pessoas de cinco anos*: conteúdos próprios desta idade que foram expressos por meio das histórias inventadas, para cada pequeno ouvinte. Foram temas que considerei próprios desta idade: capacidade imaginativa; apego aos pais; comunicação com animais, especialmente animais de estimação; novos irmãos na família; dificuldade para ficar na escola; medos. O “escancaramento” de conteúdos próprios das crianças pequenas foi realizado, sempre, em sintonia com a busca de acolhimento, delicadeza e cuidado.

*

- **Pequena hermenêutica das “Histórias Comestíveis”**

(...) A dessacralização incessante do homem moderno alterou o conteúdo da vida espiritual; ela não rompeu com as matizes de sua imaginação: todo um refugio mitológico sobrevive nas zonas mal controladas.

(...) Que não nos digam que todo esse refugio não interessa mais ao homem moderno, que pertence a um “passado supersticioso”, felizmente eliminado pelo século XIX; que só serve para os poetas, para as crianças,

*para as pessoas no metrô se saciarem de imagens e nostalgias,
mas que (por favor!) deixem as pessoas sérias pensar,
a “fazer história”: uma tal separação entre o que é
“sério na vida” e os “sonhos” não corresponde à realidade. (...)*

Mircea Eliade

O principal desdobramento do momento de ouvir “histórias comestíveis” foi a experiência vivida do **rito**, experiência encarnada pelos pequenos.

Minha experiência como professora de teatro para crianças, ao longo dos anos, me levou à seguinte propositiva: de que a “primeira lição” sobre o fazer teatral é a demarcação das semelhanças e diferenças entre brincar de faz-de-conta e fazer teatro.

Pesquisei, ao longo dos anos, diferentes formas para ensinar isso às crianças; algumas atividades realizam-se em um semi-círculo, espaço delimitador do lugar de “espectadores”; no centro desse semi-círculo, é posta uma mesa, onde a contação de história acontecerá – a mesa delimita o “espaço cênico” (onde vai acontecer a cena), bem como o lugar próprio dos “atores”. Com o passar das semanas, na rotina das aulas de teatro, as crianças mesmas costumam organizar este semi-círculo³⁸, com prazer e boa-vontade -- apesar da bagunça, alegria e energia de sobra, na expectativa da história que será contada aquele dia.

Também foi importante ritualizar o final de cada história, da seguinte maneira: dando os “personagens comestíveis” para as crianças em copinhos plásticos, pedindo-lhes para que só comessem seu doce em casa, depois do jantar (as aulas desse grupo eram no início da tarde). Propunha que eles mesmos contassem, no final do jantar, uma história inventada por eles para sua família. Isso era quase uma “lição de casa”, que alguns faziam, outros não -- soube na reunião de pais no final do semestre; alguns “me enganavam” e comiam suas balas de goma, ou dentaduras feitas de açúcar, no corredor da saída da classe! De

³⁸ O que me parece exemplar para conversar com a noção de espacialidade: o adulto organiza as crianças e elas usufruem da delimitação do espaço de maneira vivencial.

todo modo as crianças levavam consigo uma *bagagem de sentido* – e isso, por si só, era de grande valor.

“Fazer a lição de casa” não é o que está em jogo: o foco trabalhado é a compreensão das crianças sobre o dizer da professora, durante a contação de histórias, compreensão que compartilha processos de comunicação significativa e poética, entre adultos e crianças – o que nada mais é do que um trabalho acerca da lingüisticidade.

Por mais que soubessem que as narrativas eram “invencionices” minhas, ficavam de tal forma envolvidos, que tinham sim, naquele instante, dúvida se o patinho estava ou não sendo manipulado como um boneco por mim. Relaciono essa sensação de dúvida das crianças, com a noção de **animismo**, noção psicológica que será visitada a seguir.

Os desdobramentos de meu trabalho como narradora junto aos pequenos relacionam-se diretamente com a noção merleau-pontiana de **linguagem falante**, algo que já foi comentado e será retomado mais adiante, e que conversa com meus remetimentos como pesquisadora da fenomenologia da infância.

E se na visão da psicologia fenomenológica somos *existentes* -- seres que sabem de sua finitude, que sabem que um dia nasceram e que morrerão – somos, portanto, situados no tempo; realizamos rituais funerais, construímos cemitérios e crematórios. Encenar a morte do patinho de chocolate é dizer algo sobre isso para as crianças espectadoras.

Os existentes, os seres humanos, podem ser pensados a partir dos existenciais: corporalidade, temporalidade, espacialidade, mundaneidade, outridade, lingüisticidade – como situou o “primeiro ato” desta tese. A história do patinho de chocolate tematizou sua existência: ele nasceu para “ser comido”: um destino certo, que não conseguiu cumprir a princípio. A história conta sua busca pelo **sentido** da sua vida.

A contação de “histórias comestíveis” trabalhou, em ação, o âmbito existencial da lingüisticidade: trabalhou a relação da professora com sua língua mãe, trabalhou com a

escuta das crianças de um dizer da professora. Este tipo de discurso, advindo de processos criativos e poéticos, modo de dizer próprio do ato criador **é** a “linguagem falante”, dizer que Merleau-Ponty contrapôs à “linguagem falada” (discurso da objetividade, da técnica e dos manuais de instrução). A linguagem falante tem poder de instaurar “um autêntico diálogo”.

Por “autêntico diálogo” compreenda-se: **digo algo a alguém**; utilizo-me da palavra falada de tal forma que o outro penetra em meu mundo, o outro compreende algo sobre mim, algo que às vezes nem eu mesma sabia, de antemão, que ali estava. Isso leva a um terceiro espaço, a um terceiro modo de compreender o que foi dito, intersubjetivamente.

A emoção de meu colega de trabalho, quando parti o patinho de chocolate e dei um pedaço para cada criança, revelava algo sobre o momento, algo que eu mesma não saberia ver nem dizer: **ele enxergou o invisível**. O silêncio das crianças durante minha narrativa, o silêncio carregado de significatividade, também comunicava aos adultos uma dimensão invisível da infância em sua cotidianidade.

Merleau-Ponty nos ensinou que a criança habita uma espécie de zona de onirismo; ela está, do ponto de vista do adulto, imersa entre sonho e realidade; noção análoga à noção de *espaço potencial*, como sintetizado no “prólogo” deste texto. O espaço potencial (um lugar conceitual) está entre você e eu; está entre o que é “de dentro” e o que é “de fora” das pessoas – entre subjetividade e mundo compartilhado. Situo o modo de ser, estar e pensar nomeado **animismo** como pertencente àquela zona de onirismo, espaço potencial entre as crianças e o mundo, algo que não deveria ser “objetivizado” nunca pelo educador, pois, se ele revelar-se um “realista estrito senso”, quebrará o encanto da experiência vivencial e do rito.

O **animismo** esteve presente durante as contações de histórias, o tempo todo: provocado, estimulado, re-inventado. Um cone de bala de goma espetado num palito transforma-se em boneco que fala, pensa, sonha, ri e chora. Um patinho de chocolate lamenta não ser comida. Sei que as crianças sabem que se trata de um adulto contando histórias; e sei que

as crianças sabem que eu sei que às vezes elas duvidam da realidade, que sua capacidade para **animar o mundo**, para “dar alma às coisas” do mundo, está ali presentificada, ativa, radiante durante as aulas de artes: aulas que lidam, o tempo todo, com suas capacidades expressivas e imaginativas.

Duas educadoras portuguesas (Isabel Costa e Filipa Baganha), autoras do livro *O Fantoche que ajuda a crescer*, afirmam que “o animismo não é algo que desapareça com a idade”. Para elas,

Falar de animismo é falar de afetividade, pois o animismo é um laço (afetivo) que se cria entre o homem e o mundo. Tal laço não desaparece com a idade e é ele que possibilita que o imaginário de cada um se construa. (...)

Pelo animismo o mundo transforma-se, ou melhor, é outro desde o início, pois o animismo guia-se pela afetividade e esta “não pensa o ser como objeto, ela vive-o”. (1989:41)

Digamos então que as “histórias comestíveis” eram convites às crianças para exercitarem seu dom de imaginar. Lembremos com Mircea Eliade (2001) algo sobre essa capacidade humana:

(...) Toda essa porção essencial e imprescritível do homem -- que se chama imaginação -- está imersa em pleno simbolismo e continua a viver dos mitos e das teologias arcaicas.

(...) Ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade; pois as imagens têm o poder e a missão de mostrar tudo que permanece refratário ao conceito.

*

Para poder conversar com essa capacidade de imaginar das crianças pequenas, convido o leitor a uma espécie de distanciamento, como educador, do *realismo estrito senso*. Por realismo estrito senso compreendo: as horas do relógio, a faixa etária e estatura dos alunos, os limites de um papel sulfite em sua dimensão A-4, o dinheiro sobrando ou faltando no banco...

Para entrar em sintonia com a criança pequena, é fundamental dedicar-se à zona de onirismo, habitar o “espaço potencial” tal como proposto por Winnicott, e ampliar os valores da realidade, por meio do exercício da imaginação humana. Imaginar é um dom humano. Para mim, ensinar teatro é imaginar um mundo melhor. Se fizermos planos demais, (*ah! Os famosos “planos de ensino”!*) conectados apenas com a “realidade estrito senso”, esses planos ficarão carentes de utopia e sonho. Como poderia um educador de crianças pequenas empobrecer assim sua vida cotidiana, sua prática profissional e seu projeto de futuro?

*

• Para além da sala de aula

Meus dois exemplos são auto-biográficos e inserem-se em um cotidiano de prática artístico-pedagógica, como professora de teatro e como pesquisadora dramaturgista. Gostaria agora de poder *ser mais conclusiva* – aproximação com o completar do círculo hermenêutico desenhado e re-desenhado por mim na tese, de Winnicott a Merleau-Ponty, da semente à colheita da *flor da vida*.

Pretendo, para ser “conclusiva”, revisitar a metodologia proposta nos *Cursos na Sorbonne* por Merleau-Ponty, e *pensar* como li seu texto e como o trouxe para minha vida cotidiana; e *sentir* como tudo isso me modificou, ou não, e *imaginar* um projeto de futuro: projeto que me leve a compartilhar com mais e mais pessoas o modo do olhar antropológico para trabalhar com crianças pequenas. Esse modo que **se centra na criança mesma**, e não em uma teoria do desenvolvimento; esse modo é feito de **uma atitude de co-presença, acolhimento e cuidado**.

Pretendo, para ser “conclusiva”, pensar, sentir e imaginar a presença da professora Maria Fernanda em mim, de maneira que eu agradeça, e celebre o fato dela não ter respondido à minha questão de maneira direta e objetiva, em conexão com a *palavra falada!* Caso contrário eu não passaria 12 anos cultivando em mim o jardim desta tese de

doutoramento. A professora agiu como um “mestre zen”, que nos aponta caminhos, mas não nos leva pela mão.

E relembro ao leitor: eu perguntei à minha professora,
Existe uma educação ‘fenomenológica’ a ser dada às crianças?

E hoje respondo assim: Não, não existe uma “educação fenomenológica”, uma vez que a fenomenologia é um campo do saber filosófico, um método para pensar, ser e agir, uma **atitude, um modo de ser**; portanto, **todas as “educações” são passíveis de serem pensadas fenomenologicamente.**

Doze anos depois, Maria Fernanda, reformulo meu discurso; e lhe pergunto, em sonho e homenagem: *Existe um olhar fenomenológico para os modos de ser e estar da criança pequena?* E farei as vezes da Professora, e responderei a mim mesma, e a resposta é “sim” -- resposta que autentica e positiva estas páginas -- e desdobra-se em novas perguntas. Perguntas agora situadas no método, perguntas acerca do “como”:

Como o olhar fenomenológico para o modo de ser e estar da criança pequena pode ser compartilhado?

O olhar fenomenológico será sempre compartilhado: na palavra, no corpo, no gesto, nas possibilidades de tempo e espaço, na continuidade de cuidado e acolhimento que os adultos propiciam às crianças com as quais convivem. Esta tese de doutoramento é, também, uma das formas possíveis deste compartilhar.

A atitude fenomenológica pode ser difundida por inúmeros outros meios, e gosto de um em particular: o cinema. Filmar a personagem criança; registrar em imagem uma infância própria, única e situada em um tempo e um espaço; filmar e fazer o espectador imaginar o que é “atemporal” da experiência de nascer e encontrar-se lançado no mundo; registrar, em diálogo, o gigantesco papel do adulto na vida de cada criança que depende de seus cuidados.

O olhar fenomenológico pode “estar dado” em maneiras de filmar; quando o documentarista Eduardo Coutinho³⁹ entrevista pessoas, procura meios e modos de deixar que o entrevistado expresse, como narrador, sua existência. Depoimentos, nos filmes de Eduardo Coutinho, são contações de histórias, registros inestimáveis da vida das pessoas: de como elas estavam ali, das significações para seus dramas, alegrias e conflitos, significações dadas por meio de seu discurso *falante*, sua corporalidade, seus ritmos e entonações, que revelam noções de tempo e espaço.

O espectador dos documentários de Eduardo Coutinho não precisa ser letrado, por assim dizer, para *usufruir* do método fenomenológico que seu modo de filmar possui: sem julgamentos de valor, sem noções *a priori* do que é a comunidade que será filmada, nem de quem são as pessoas que ali vivem. E a compreensão fenomenológica não está, simplesmente, na atitude **do cineasta**: está na **intersubjetividade** que se põe em jogo, **entre** cineasta e equipe que realiza o projeto, entre pessoas que dão depoimentos e o espectador sentado na sala de cinema.

*

• De volta às coisas mesmas

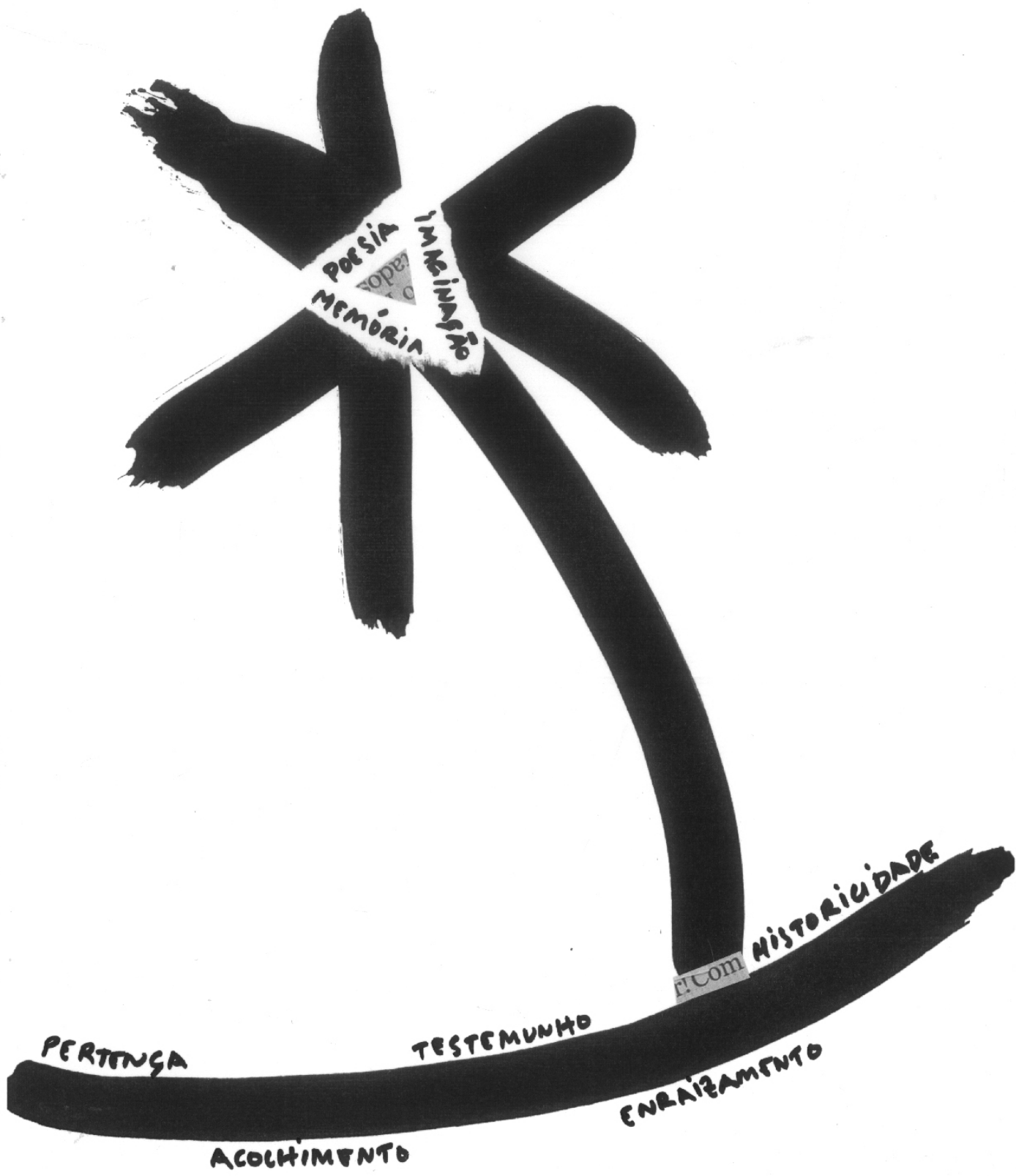
E na saída do cinema, está a cotidianeidade da vida!

A apropriação de nossa própria narrativa, ou seja, a liberdade possível de produzir sentidos para o modo como vivemos, e para quem somos nós, é o maior valor da atenção fenomenológica para a pequena infância. Pois se as crianças forem criadas como seres linguajeiros, inseridas em sua cultura, capazes de circular bem pelos modos de ser e estar

³⁹ Tenho especial apreço pelo documentário “Babilônia 2000”, filmado no último dia do ano de 1999; neste filme o cineasta registrou sonhos, desejos, frustrações, utopias, em depoimentos de moradores dos morros Babilônia e Chapéu Mangueira, comunidades do Rio de Janeiro. Penso ser uma pequena obra-prima.

das outras crianças e dos adultos ao redor, e se puderem sentir-se livres para falar e perguntar (um dia eu me senti livre para perguntar, *Existe uma educação 'fenomenológica' a ser dada às crianças?*), pois será então neste momento que **a fenomenologia estará dada em modos de ser e estar entre pessoas humanas.**

* * *



PERTENÇA

ACOLHIMENTO

TESTEMUNHO

ENRAIZAMENTO

COM HISTORICIDADE

POESIA
MEMÓRIA
IMAGINÁRIO

Epílogo

*Propor à criança conhecer a si mesma, ao outro e à cultura:
liberdade para expressar o sentido da experiência de viver*

(...)

Era aliás em Hannah Arendt que eu pensava quando falava de querer viver juntos e dessa reiteração, essa repetição do querer viver juntos num contrato social. Assim, permita-me complementar. Disse no início: a aposta, não sei ainda... Não é um prognóstico, que é impossível. Mas continuo a deixar um lugar para a esperança. Uma esperança construída sobre o que? Sobre uma filosofia da história? Creio que somos obrigados, talvez condenados, a desvincular completamente a esperança de uma filosofia da história, do sentido da história. Então, ao que vincular? Volto ao meu quadro de Rembrandt: haverá sempre uma palavra poética, haverá sempre uma reflexão filosófica sobre essa palavra poética, e um pensamento político capaz de reuni-las.

Em outras palavras, minha esperança está na linguagem, a esperança de que haverá sempre poetas, de que haverá sempre pessoas para refletir sobre eles e para querer politicamente que essa palavra, que essa filosofia da poesia, produza uma política.

Aí, diria que minha aposta tem a cara da esperança.

Paul Ricouer,
em entrevista para Edmond Blattchen
concedida em março de 1993

• **Penúltimo momento:**

unidade e sentido da fenomenologia

Como aponta Paul Ricouer na epígrafe deste “Epílogo”, filosofia, poesia e política podem ter “a cara da esperança”. E minha esperança é a de que, a partir de um trabalho cuidadoso junto à *palavra falante*, os adultos enriqueçam a vida das crianças, e que isso se transforme em bagagem, remetimentos e significações existenciais: para si mesmas, para sua convivência com o outro, para sua inserção na cultura humana. Por meio do querer dos adultos, em suas relações com as crianças, todos poderão “viver juntos num contrato social”. Por meio do acolhimento dado às crianças pelos adultos, adultos e crianças imersos nas contingências da vida humana, a *Flor da vida* vingará – e se compreenderá o valor da co-existência.

Se “é em nós próprios que encontraremos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido” (conforme citação de Merleau-Ponty na pg. 9 da tese), meu trabalho de doutoramento desdobra, rabisca, desenha, projeta meu percurso nessa direção: modo de olhar a criança e a infância. Procurei comunicar ao leitor, a partir de algo geral -- a convivência entre adultos e crianças no mundo -- meu encontro particular com a fenomenologia, com ponto de partida em meus estudos e vivências como professora de teatro, psicoterapeuta e professora universitária. E o ponto de chegada, neste momento, é a conclusão da tese, escrita por quem perguntou um dia à sua professora, *Existe uma educação ‘fenomenológica’ a ser dada às crianças?*

E agora, treze anos mais tarde, atualizo a questão formulada à professora Maria Fernanda, para pensar seus desdobramentos:

- *Existe um olhar fenomenológico para os modos de ser e estar da criança pequena?*
- *Se sim, essa maneira “constitui” uma pedagogia?*
- *Como esse olhar pode ser compartilhado? Esse ponto de vista muda a coexistência entre adultos e crianças?*

E concludo, momentaneamente: seriam as crianças mesmas que nos propiciariam a “pedagogia fenomenológica” – no sentido de abertura para a educação sob um ponto de vista fenomenológico; no sentido do contato com elas na vida cotidiana, das experiências vividas entre adultos e crianças. Isso é, metaforicamente, a jardinagem da *Flor da vida*. Isso acontece quando pais e educadores afastam-se, ao menos um pouco, de seu desejo de “acertar”, da sua ansiedade de “dar certo” como pais para aqueles filhos, como professores daquelas crianças pequenas... Proponho que se considere “dar certo”, doar-se, sem perder a adultice, sem perder de vista a responsabilidade e o laço social – laço necessariamente dado, *amarrado* pelo adulto.

*

• **Último momento:**
re-visito a teoria

Seja a que nível for da educação, o psiquismo humano deve ser permanentemente remetido para a sua tarefa essencial de invenção, de atividade de abertura.

Gaston Bachelard

Nunca se está pronto, mas este doutoramento está por terminar, e me arrumo para a pertença do meu texto: algo se esvazia, e se preenche, e busco os caminhos descritivos, e teóricos também. Revisitar a teoria winnicottiana é perceber, novamente, a frase enigmática do professor: *A fenomenologia prescinde de uma teoria do desenvolvimento*; neste momento, nesse ponto de meu caminho pessoal e profissional, olho, ouço, leio e compreendo o enigma por um outro ponto de vista.

Foi a professora Vitória Esposito que apontou essa maneira de olhar, no momento do exame de qualificação: para compreender fenomenologicamente as crianças, não “negamos” as teorias desenvolvimentistas, nem tampouco “jogamos fora” o lastro de referências teóricas, ou de erudição; podemos desenhar de um *círculo virtuoso*, um

traçado que contém as referências pessoais daquele que está exercitando pensar fenomenologicamente a criança e a infância, e que está, ao mesmo tempo, contido em algo mais amplo: a cultura humana acerca da infância. Winnicott possui uma frase que resume esse modo de ver: “em nenhum campo cultural é possível ser original, exceto numa base de tradição” (1975:138).

A contribuição de Winnicott permanece em mim e em meu trabalho: acontece, reaparece, e gira em torno daquilo que o psicanalista nomeou de “terceira área”, ou “espaço potencial” -- lugar humanizado onde mora nossa capacidade criativa e brincante. Por este lugar não pertencer nem àquilo que é de “dentro”, nem àquilo que é de “fora” de nós, por preencher uma espécie de intersecção entre a vida e a pessoa, **entre o eu e o outro**, é um conceito que aproxima-se muito da noção existencial do *ser-no-mundo*, e que conversa com as discussões da corporalidade, mundaneidade, outridade, feitas no “primeiro ato”.

São as mais preciosas contribuições de Winnicott para o meu projeto de realizar a fenomenologia da pequena infância: a certeza de que o *holding*, o ambiente facilitador, a maternagem dos cuidados e o brincar estabelecem, para as crianças, a continuidade da vida; e está na continuidade da vida, o **sentimento de sentir-se real**. Brincar, imaginar, criar saídas para os labirintos e conflitos do enfrentamento de si, do outro e do mundo, levam a criança à pertença: *belonging*, na língua inglesa. Também sua linguagem poética para descrever os bebês e as crianças pequenas constitui-se valiosa leitura fenomenológica da infância.

*

O professor Guimarães nos convida a pensar mais um existencial, a partir de Pedro Entralgo, autor que colheu o termo “nostricidade” de Ortega y Gasset – termo que nos remete ao **encontro**. Para Entralgo,

a vivência súbita, imediata, irredutível, falível e específica que inicialmente nos outorga o momento físico do encontro – seja esse afetante ou não afetante, intramundano ou dilectivo – é a nostricidade.

(apud Guimarães Lopes, 1993:89)

Encontramos as crianças quando nossas experiências infantis, memorizadas, revisitadas, religam-se àquilo que observamos nelas no aqui-agora; encontramos com as crianças no colo, no abraço, na cumplicidade do dar a mão⁴⁰: “só através do Encontro conseguimos a intuição do global a partir da sua condensação no fenômeno, sentido como mensageiro do todo” (Guimarães Lopes, idem ibidem).

A pertença e o acolhimento, propostos no decorrer da escritura da tese, cabem no espaço potencial, e, se mergulhados nas possibilidades da criação e da brincadeira, nos levam ao encontro com a criança mesma. Um caminho interessante para esse encontro é a aproximação entre infância e poesia, de modo que, para rever a linguagem da psicologia da criança, em direção a outras maneiras de dizer, convido o adulto a *desamadurecer* para compreender as crianças no mundo. Fazê-lo remete a um tripé bachelardiano, cujos alicerces são **memória, imaginação e poesia**. Proponho a cada adulto que rememore sua infância; e imagine, projete, rabisque, brinque com o ponto de vista da criança com a qual convive hoje, em busca da linguagem falante: diálogo autêntico e cheio de novidade.

A capacidade para imaginar, para inventar, para sonhar, é algo que os adultos, muitas vezes, enxergam como algo a ser “modelado”, “educado”; ví muito essa atitude diante das atividades artísticas, propostas por arte-educadores, no desenho, no teatro, na música: muitos professores realizam suas atividades em sintonia com um realismo simplista, uma exigência sempre do ponto de vista do adulto. Gaston Bachelard (1996) nos ensina que todo realista é uma espécie de avarento. Faz-se necessária uma abertura por parte do adulto para ser generoso com o modo de ser e de estar da criança pequena.

⁴⁰ No documentário “Babilônia 2000” Eduardo Coutinho também filma depoimentos de crianças, e uma delas diz, como um de seus “desejos de ano novo”: “Que as crianças não soltem da mão das mães”. É uma menina de quatro ou cinco anos que dá esse conselho sábio a todas as crianças da sua comunidade.

Ser generoso com a criança é olhá-la como propôs Merleau-Ponty: a criança pequena é polimorfa, coexistem nela diversas possibilidades; ela percebe o mundo de maneira própria, não-representacional: ela é a sua experiência, e, para compreendê-la fenomenologicamente, precisaremos desenvolver uma nova linguagem.

*

• **Próximo momento:**
falar uma nova linguagem

-- “*Chegamos afinal*” – *o Tio falou.*
-- “*Ah, não. Ainda não...*” – *respondeu o Menino.*
Sorria fechado: sorrisos e enigmas, seus,
E vinha a vida.

Guimarães Rosa

Talvez o gosto das crianças pequenas pela repetição tenha a ver com esta citação do conto “Os Cimos” de Guimarães Rosa (1964); namorados vivem algo semelhante quando sentem dificuldade para desligar o telefone, para dar o último beijo nas escadas do metrô... Quem é que convive com crianças pequenas e que nunca ouviu um pedido como: *Só mais um pouquinho!?*

O texto deste doutoramento acabará, mas a fenomenologia da infância não: permanece como possibilidade, tal qual uma “obra aberta”. A imagem de *obra aberta*, tão cara aos estudiosos de semiótica e de literatura contemporânea, sintetiza algo da noção de infância aqui proposta: busca de afastamento de modelos, seja o modelo médico ou o modelo desenvolvimentista e evolucionista, que pensa a criança por faixas etárias objetivamente bem definidas -- e aproximação de noções filosóficas para pensar a experiência vivida de tempo e espaço da criança pequena. Proponho, tal como Bruner, mergulharmos em uma

perspectiva cultural: olhar narrativo, traduzido por um dizer poético, ou, como quer Merleau-Ponty, exercício da *linguagem falante*.

A obra é sempre aberta, também, por só se completar na maneira de ler o texto por você, leitor. Desafiado para pensar a infância e a criança a partir deste ponto de vista, poderá ser meu cúmplice na **criação de uma hermenêutica da infância**: trabalho de escuta e acolhimento da criança, e da cultura infantil. As relações adulto-criança, imersas na cultura em que vivem, perscrutadas em detalhe e rigor fenomenológico, podem transformar a maneira de *criar as crianças*.

Estará na pesquisa da nova linguagem a “cara da esperança”. O modo da fenomenologia pode trazer uma espécie de libertação para o exercício da psicologia da criança e da pedagogia, na medida em que nós, adultos, possamos convidar crianças, já em tenra idade, a apropriarem-se do sentido de suas vidas. Isso acontecerá ao transformarmos o “papel” dos adultos; isso nos afasta de prerrogativas do tipo “Eu sei o que é bom pra você”, e nos aproxima da maneira mesma de ser da criança: leva-nos para o chão, por assim dizer – ou para o quintal, ou ainda, para cima das árvores.

Na copa de uma árvore plantada nesses quatro anos de estudo para o doutorado está uma casa ou cabana. Alí projeto construir um **Centro de Estudos da Fenomenologia da Infância**. Por ora trata-se de um plano, um mapa do tesouro ou devaneio; mas, como projeto de futuro, desenho uma organização tempo-espacial adulta (um lugar que concentre estudos: um Centro de Estudos) que proponha o exercício do olhar fenomenológico para as relações criança-adulto, inseridas na mundaneidade, na temporalidade, contextualizadas na outridade, e assim por diante.

Neste Centro de Estudos podem existir muitos lugares, espaços para a reflexão sobre cinema, teatro, televisão; um lugar para pensar sobre como realizar novas obras nestas linguagens, voltadas a pessoas de todas as idades; enfim, espaço para re-unir tudo aquilo que trago em minha bagagem, como ex-atriz, mãe, arte-educadora, psicóloga e professora universitária.

Jovens estudantes de diferentes graduações em ciências humanas e interessados em estudar a infância precisam, eles mesmos, de *espaços potenciais*: laboratórios de reflexão e criação, lugares propícios para compreender o ser criança, para semear a *Flor da vida*. Lugares onde pessoas pensem, traduzam e registrem noções “oficiais” ou midiáticas do que é uma criança; espaços de arejamento para entrar em contato com a vida tal como ela se apresenta, dimensões de alegria e dor. Acontecerá por meio do discurso fenomenológico da cultura produzida por adultos para as crianças: estudo da literatura dita infanto-juvenil, de programas de auditório gravados em estúdios de televisão, pesquisa de espetáculos teatrais infantis clássicos ou datados, e muitas outras mídias.

Nesse Centro de Estudos imagino a necessidade de montar uma equipe junto a outros pensadores da infância, e **concretizar um projeto antropológico**: sociólogos, escritores, pediatras, enfermeiros, psicólogos, etnólogos, legistas, historiadores, todos serão bem-vindos se compartilharem de um desejo em comum: **testemunhar** aquilo que os adultos propiciam hoje às crianças em seus primeiros anos de vida -- assim como o que os adultos propiciaram a elas no passado, e refletir sobre aquilo que poderá ser propiciado, em um tempo futuro. Historicizar as noções de infância e do que é uma criança, parece-me uma boa maneira de acordar do possível sono fenomenológico que o método acalantaria. Também a interdisciplinarietà pode ser curativa para quaisquer *antropologismos*, respondendo a Michel Foucault.

E, tendo em vista que se trata de uma relação assimétrica e de grande vínculo de dependência, entre adultos e crianças, há necessidade de **cuidado**: *holding*, é o termo winnicottiano. Pensar de forma responsável as maneiras de cuidar, contribuir para desenhar políticas públicas para a pequena infância⁴¹, procurar o exercício da criatividade e da generosidade humanas para positivar as dificuldades relacionais, e, se preciso, trazer a criança de volta à vida mesma, livre para *ser o que ela é*, é o que esta tese e sua autora imaginam como projeto de futuro.

⁴¹ Escreveu Françoise Dolto: “Eu teria apenas uma coisa a dizer aos homens políticos: É de zero a seis anos que o legislador deveria ocupar-se mais dos cidadãos”. (2005:326)

No momento em que termina o prazo de entrega do texto, inicia-se uma nova temporalidade para quem o escreve. Em torno da possibilidade do encontro, giram as idéias de balanço e comparação; de contradição e conflito; de combate e luta; de achado e descoberta; de conciliação e reunião; de comunhão (Guimarães Lopes, op. cit.).

Está lançada aqui minha anti-batalha contra moínhos de vento... cujas hélices são feitas de teorias (*de que são feitas as psicologias? De que são feitas as psicologias?*, parafraseando o poema...); em consonância com o professor Guimarães,

*(...) não há vencedores nem vencidos. Cansados de terçar armas contra moínhos de vento, aproximamo-nos mais e vamos à descoberta. E só quando descobrimos em nós o Outro nos conciliamos. Acontece o sentimento do **nós**, a nostricidade. /grifos do autor/ (1993:89)*

E somente o adulto é capaz de reconhecer a criança como um outro; e, exemplarmente, em atitude, ensinar a **comunhão**. Come pipocas e ri. Suporta a crise de birra e depois conversa. Acolhe, por meio da corporalidade e da linguagem falante. Silencia quando é hora de colocar as crianças para dormir:

*Eu preparo uma canção
em que minha mãe se reconheça,
todas as mães se reconheçam,
e que fale como dois olhos.*

*Caminho por uma rua
que passa em muitos países.
Se não me vêem, eu vejo
e saúdo velhos amigos.*

*Eu distribuo um segredo
como quem ama ou sorri.
No jeito mais natural*

dois carinhos se procuram.

*Minha vida, nossas vidas
formam um só diamante.
Aprendi novas palavras
e tornei outras mais belas.*

*Eu preparo uma canção
que faça acordar os homens
e adormecer as crianças.*

Este belo poema de Carlos Drummond de Andrade, musicado e tornado popular por Milton Nascimento, foi lido por mim em minha defesa de mestrado, nos momentos finais, algo assim como um “último suspiro”. Retomo esse texto – “Canção Amiga”, é o título do poema – nas últimas páginas de minha tese de doutorado, por encontrar nele a mim mesma, e a criança que fui; encontro minha mãe, meus alunos, meu filho, meus amigos. E suspiro novamente a esperança de ver meu estudo ampliado e referendado pelos leitores. Procuro, pela palavra escrita, provocar no leitor adulto a escuta da palavra dita pela criança pequena. E que essa palavra faça acordar os homens.

* * *

• Referências Bibliográficas

- Abbagnano, N. et al. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- Arendt, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- Bachelard, G. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- *A Água e os Sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- Barbosa, P. *Prefácio para uma personagem só*. Lisboa: Vega, 1993.
- Beaufret, J. *Introdução às filosofias da existência: de Kierkegaard a Heidegger*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.
- Boss, M. e Condrau, G. “A constituição fundamental do homem à luz da Daseinsanalyse” In *Revista Daseinsanalyse* da Associação Brasileira de Análise e Terapia Existencial. São Paulo: Setembro, 1976.
- Bruner, G. *O processo da educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1974.
- *Uma nova teoria de aprendizagem*. São Paulo: Bloch Editores, 1976.
- *Atos de significação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.
- Blake, W. *Cantigas da Inocência e da Experiência*. Lisboa: Antígona, 1994.
- Cadernos de Literatura Brasileira/ *Clarice Lispector*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2004.
- Certeau, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- Chauí, M. *Experiência do pensamento*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- Coêlho, I. M. Bicudo M. A. V. & Capelleti, I. F. (orgs.) *Fenomenologia: uma visão abrangente na educação*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1999.
- Costa, I. & Baganha, F. *O fantoche que ajuda a crescer*. Rio Tinto: Edições Asa, 1989.
- De Mèredieu, F. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- Delahaie-Poderoux, P. *A criança no mundo dos adultos*. São Paulo: Augustus, 1996.
- Derrida, J. *Adeus a Emmanuel Lévinas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- Dias, M. C. M. e Nicolau, M. L. M. *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas, Papirus: 2003.
- Dilthey, W. *Psicologia e Compreensão/ Idéias para uma psicologia descritiva e analítica*. Lisboa: Edições 70, s/d.
- Dolto, F. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- *Solidão*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
-*No Jogo do Desejo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1984.
-*A causa das crianças*. Aparecida: Idéias & Letras, 2005.
- Eliade, M. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Foucault, M. *As palavras e as coisas/ Uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, s/d.
- Geertz, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- Graña, R.B. & Outeiral, J. O. *Donald W. Winnicott/ Estudos*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.
- Guimarães Rosa, J. "Campo Geral" In *Corpo de Baile (Sete Novelas)*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.

- *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio Editores, 1964.
- Gullar, F. *Relâmpagos/ Dizer o Ver*. São Paulo: Cosac& Naify, 2003.
- Hollanda, C. B. de *Tantas palavras/ Chico Buarque*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- Heidegger, M. *Ser e Tempo/ Parte I*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- Heleno, J. M. M. *Hermenêutica e Ontologia em Paul Ricouer*. Lisboa: Instituto Jean Piaget. 2001.
- Lispector, C. *A legião estrangeira/ Contos e crônicas*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.
- *A mulher que matou os peixes*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- Lopes, R. G. *Clínica psicopedagógica – perspectiva da antropologia fenomenológica e existencial*. Porto: Hospital do Conde de Ferreira, 1993.
- Lyotard, J-F. *A Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1999.
- *O inumano / Considerações sobre o tempo*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.
- Machado, M. M. *O brinquedo-sucata e a criança/ A Importância do Brincar – Atividades e Materiais*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- *A poética do brincar*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- *Cacos de infância/ Teatro da solidão compartilhada*. São Paulo: Fapesp/Annablume, 2004.
- “O *Diário de Bordo* como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas”. In *Sala Preta/ Revista de Artes Cênicas*. Departamento de Artes Cênicas/ Escola de Comunicação e Artes/USP. São Paulo: 2002.
- May, R. org. *Existencia/ Nueva Dimension in Psiquiatria y Psicologia*. Madrid: Editorial

- Gredos, 1997.
- Merleau-Ponty, M. *A fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac& Naify, 2002.
- *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- *Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de Cursos/Filosofia e Linguagem*. Campinas: Papirus, 1990a.
-*Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de Cursos/Psicossociologia e Filosofia*. Campinas: Papirus, 1990b
- *Textos sobre estética*. In Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Campinas: Papirus, 1990.
- *Ciências do Homem e Fenomenologia*. São Paulo: Saraiva, 1973.
- Mundo da Criança/ Vol.1 / *Poemas da Primeira Infância*. Rio de Janeiro: Editora Delta S.A., s/d.
- Novaes, A. - et al. – *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- Orlandi, E. *As Formas do Silêncio / No Movimento dos Sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- Pavis, P. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- Paz, O. *Claude Lévi-Strauss ou o Novo Festim de Esopo*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- Pessoa, F. *Alguma Prosa*. São Paulo: Nova Aguilar, 1976.
- *Ficções do Interlúdio/1 – Poemas completos de Alberto Caieiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

- *O Eu profundo e os outros Eus*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- Politzer, G. *Fundamentos da psicologia – A psicologia e a psicanálise*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.
- Quintana, M. *Lili inventa o mundo*. São Paulo: Global, 2005.
- Ricouer, P. *O conflito das interpretações: ensaios sobre hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- *O único e o singular*. São Paulo: Ed. UNESP/PA:UEPA, 2002.
- Rodari, G. *O livro dos porquês*. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- Serres, M. *Hominiscência/ O começo de uma outra humanidade?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- Steiberg, S. R. & Kincheloe, J. L. Orgs. *Cultura infantil/A construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- Toledo, M. de A. *Anatomia Topográfica*. São Paulo: Palas Athena, 1997.
- Vattimo, G. *O Fim da Modernidade/ Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- Winnicott, D. W. *Playing and Reality*. NY: Routledge, 1994.
- *A criança e o seu mundo*. RJ: Zahar Editores, 1982.
- *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Yeats, W. B. *Poemas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

* * *

*O ouvido,
também ele, quer nomear com flores;
quer que aquilo que ele ouve floresça,
floresça diretamente,
floresça na linguagem.*

Gaston Bachelard